

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

ODETTE LAMY

ÉTUDE DE VALIDATION, DE FIDÉLITÉ ET DE NORMALISATION

D'UNE ÉPREUVE D'ESTIME DE SOI CHEZ L'ENFANT

AVRIL 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier contexte théorique	
Définitions de l'estime de soi	7
Structure de l'estime de soi	14
Variables reliées à l'estime de soi	31
L'évaluation de l'estime de soi	42
Chapitre II- Méthode	
Les sujets	63
Instrument	67
Procédures d'expérimentation	70
Chapitre III- Présentation et analyse des résultats	
Présentation et analyse des résultats	74
Discussion	92
Conclusion	105
Appendice A- Organisation interne des éléments constitutifs du soi selon L'Ecuyer	
	111
Appendice B- Grille d'information à l'intention des parents.	113
Appendice C- Frontispice du questionnaire	115
Appendice D- Spécimen du Jodoïn 40	117
Appendice E- Spécimen du Jodoïn 40 avec les indicateurs positifs/négatifs	119
Références	122

Liste des tableaux et figures

Tableau 1. Présentation de la répartition de la population selon l'âge.....	64
Tableau 2. Présentation de la répartition de la population selon le sexe et le niveau scolaire.....	65
Tableau 3. Présentation de la répartition de la population selon le niveau scolaire et le niveau socio-éco- nomique.....	66
Tableau 4. Présentation de la répartition de la population pour l'étude de fidélité selon le sexe et le ni- veau scolaire.....	67
Tableau 5. Eigenvalue et proportion de la variance expliquée par chacun des treize facteurs	79
Tableau 6. Regroupement des items selon les quatre facteurs principaux et coefficient de saturation	81
Tableau 7. Résultats académiques moyens répartis selon chaque niveau scolaire.....	84
Tableau 8. Moyennes et écart-types au <u>Jodoin 40</u> pour les trois niveaux scolaires.....	85
Tableau 9. Moyennes au <u>Jodoin 40</u> selon le niveau scolaire et le sexe.....	86

Tableau 10. Corrélation entre l'estime de soi et les résultats académiques pour les différents niveaux scolaires.....	88
Tableau 11. Corrélation entre l'estime de soi et la performance académique selon le sexe.....	89
Tableau 12 Centiles obtenus au <u>Jodoïin 40</u> selon le niveau scolaire.....	91
Tableau 13 Organisation interne des éléments consti- tutifs du soi d'après le modèle de L'Écuyer	112
Figure 1. Représentation du test de l'ébouli.....	78

Sommaire

Ce mémoire se propose d'apporter des éléments de fidélité, de validité et de normalisation au questionnaire d'estime de soi, Le Jodoin 40.

Ce questionnaire vise à évaluer l'estime de soi des enfants de neuf à treize ans. C'est pourquoi afin de procéder à la validation et à la normalisation, une population étudiante des niveaux de quatrième, cinquième et sixième année (n=557), a complété le Jodoin 40. Pour l'étude de fidélité, une population plus petite (n=116) toujours des niveaux de quatrième, cinquième et sixième année a été sélectionnée.

Au départ ce questionnaire élaboré par Jodoin en 1976, est formé de 68 énoncés se rattachant aux quatre catégories suivantes: 1) sujet, 2) parents, 3) professeurs-école 4) pairs. Plusieurs auteurs ont contribué à parfaire cet instrument. Le questionnaire de Jodoin a été restructuré et il se compose maintenant de 40 énoncés répartis également à travers les quatre catégories ci-haut mentionnées.

L'étude de fidélité s'est faite de façon à ce que le questionnaire puisse être complété selon la procédure du test-retest. Le niveau de corrélation entre les deux passations dont l'intervalle était de quatre semaines a permis de juger de la stabilité du Jodoïn 40.

Le deuxième objectif était de vérifier la validité de construit. Pour réaliser cet objectif, une analyse factorielle a permis de distinguer quels sont les facteurs explicatifs du résultat obtenu au questionnaire à l'étude ainsi que la quantité de variance expliquée par chacun des facteurs. L'analyse à composante principale effectuée dans cette recherche ne démontre pas que le questionnaire est définissable à partir de quatre facteurs.

Dans une seconde étape, l'alpha de Cronbach, servant à vérifier la consistance interne du questionnaire a été établie sur l'instrument. Cette analyse révèle que le Jodoïn 40 est un instrument possédant une consistance interne valable.

Le troisième objectif concernait la validité hypothético-déductive. Différentes études corrélationnelles ont été effectuées afin d'établir la relation entre les différentes

variables suivantes; le niveau scolaire, le sexe, la performance académique et l'estime de soi.

Les résultats des analyses concernant le niveau scolaire et la performance académique indiquent qu'il existe une différence significative ($p=.01$) entre ces deux variables. Un test de comparaison, le Scheffe, a permis de vérifier, de façon plus détaillée, si cette différence se retrouvait entre chaque niveau scolaire. Les résultats de ce test de comparaison révèlent que les groupes d'élèves se trouvant en 4e et 5e année diffèrent significativement ($p=.05$); toutefois aucune différence significative entre les groupes de 4e et de 6e année et entre les groupes de 5e et de 6e année n'est retrouvée.

Une seconde analyse mettant en relation la variable âge avec l'estime de soi, révèle qu'il n'existe pas de différence significative entre les résultats au Jodoin 40 et le niveau scolaire.

La relation entre le sexe et l'estime de soi a également été effectuée. Les analyses des résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre l'estime de soi des filles et celle des garçons.

Pour entreprendre cette étude de la validité hypothético-déductive, l'hypothèse posée était la suivante: les élèves ayant une performance scolaire supérieure à la moyenne, obtiennent un résultat plus élevé au test d'estime de soi, le Jodoin 40 que les élèves ayant une performance scolaire inférieure à la moyenne. Les résultats de la présente étude confirment cette hypothèse. Une relation significative ($p < .01$) entre les résultats scolaires et l'estime de soi existe et ce, pour les trois niveaux scolaire et indépendamment du sexe.

Afin de rendre possible l'utilisation éventuelle du questionnaire d'estime de soi, le Jodoin 40 un tableau de normes est présenté pour une population scolaire des niveaux de quatrième, cinquième et sixième année.

Introduction

De nombreuses recherches ont exploré le domaine de l'estime de soi. Certains auteurs ont tenté de le définir, d'autres se sont davantage intéressés à son développement tout en établissant des relations entre l'estime de soi et différentes variables: le sexe, l'âge, la performance scolaire, les attitudes parentales, les relations interpersonnelles. Lorsque nous prenons connaissance de ces différentes variables nous remarquons que l'estime de soi a des répercussions sur la vie d'un individu surtout dans ses dimensions cognitive, affective et sociale.

Il semble que l'estime de soi joue un rôle primordial dans le devenir d'un individu. Crockenberg et Soby (1989), croient qu'une haute estime de soi est prédictrice d'une bonne adaptation et d'un bon comportement dans la société. À l'opposé, une estime de soi faible serait, selon ces auteures, associée à un comportement déviant. Certains auteurs comme Smelser (1989), affirment même que la richesse d'une société dépend du bien être de ses membres. En effet Branden (1969) et Smelser (1989), présument que pour avoir une société en santé, la population qui la compose doit avoir une haute estime de

soi. Selon Smelser (1989) il devient essentiel d'établir des conditions sociales qui maximisent le développement de l'estime de soi parmi la population afin de prévenir les problèmes majeurs inhérents à une faible estime de soi.

Comme le mentionne Nolet (1982) la volonté de collaborer au progrès d'une société ne réside pas seulement dans le fait de guérir ses maux mais également dans le fait de travailler à leur prévention. À l'heure actuelle la société est confrontée à un nombre grandissant de problèmes apparaissant chez nos jeunes; le suicide, la dépendance et l'abandon scolaire en font partie.

Pour arriver à prévenir ces problèmes nous devons d'abord être en mesure de dépister et d'évaluer les différents aspects susceptibles d'être à leurs origines. L'évaluation passe d'abord par des instruments fiables et standardisés qui permettent de situer un individu par rapport à sa population de référence.

Pour parvenir à évaluer l'estime de soi des enfants, Jodoin, en 1976, conçoit un instrument de mesure sur l'estime de soi pour les enfants de huit à douze ans de langue

française. Suite à cette première ébauche plusieurs auteurs se sont intéressés à son questionnaire et ont contribué à lui donner sa forme actuelle.

A ce jour, le questionnaire de Jodoin (1976) vient d'être restructuré et doit, avant d'être utilisé, posséder des normes permettant de situer les individus selon leurs groupes normatifs. De plus, quelques analyses restent à faire afin de rendre compte des qualités métrologiques de cet instrument.

Le présent mémoire tente d'apporter des éléments de fidélité, de validation et de normalisation au test de Jodoin. Nous voulons examiner la stabilité, la consistance interne et connaître les principaux facteurs qui composent le questionnaire. De plus nous voulons vérifier s'il existe un lien entre la performance scolaire et l'estime de soi.

Le dernier objectif de cette recherche touche l'élaboration de normes en vue de l'utilisation éventuelle du Jodoin. Un tableau de normes est présenté afin de répondre à cet objectif.

Avant même de procéder à l'étude de fidélité, de validité et de normalisation il semble important de nous pencher sur la

définition de l'estime de soi ainsi que sur sa structure afin de bien comprendre ce que l'instrument à l'étude doit mesurer. De plus, il est essentiel de faire une rétrospective de tout les apports et les modifications apportés par les différents auteurs qui ont contribué de près à faire du test de Jodoin ce qu'il est aujourd'hui. Cette rétrospective permet d'examiner de façon plus précise les qualités métrologiques de l'instrument et de distinguer ce qui reste à réaliser pour permettre l'utilisation éventuelle de ce questionnaire.

Le chapitre deux présente une description détaillée de la méthode utilisée au cours de l'expérimentation et de l'analyse des résultats. Tout d'abord, la population choisie pour participer à cette recherche est décrite avec précision. Dans un deuxième temps on présente sous forme de rétrospective chronologique l'instrument de mesure à l'étude dans ce mémoire. En terminant la procédure reliée à l'expérimentation est présentée de façon détaillée.

Le dernier chapitre présente et analyse les résultats obtenus au cours de cette recherche. Une discussion permettant d'établir des liens entre les recherches antérieures et les résultats de la présente étude mettra fin à ce chapitre.

Chapitre premier
Contexte théorique

Afin de mieux comprendre la nature de l'instrument à l'étude dans cette recherche, il apparaît nécessaire de définir brièvement l'estime de soi et le concept de soi. Pour certains auteurs, estime de soi et concept de soi sont des termes interchangeables; pour d'autres l'estime de soi fait partie d'un concept plus large qu'ils nomment, concept de soi.

Nous devons également, nous pencher sur la structure du développement de l'estime de soi, mettant ainsi en lumière les différentes influences de l'estime de soi. De plus la genèse du test de Jodoin, nous permet de connaître le chemin parcouru par ce questionnaire depuis sa conception.

Définitions de l'estime de soi.

Pour Coopersmith (1967), l'estime de soi est une évaluation globale qu'un individu fait et maintient à l'égard de lui-même. Elle est l'expression d'une attitude d'approbation ou de désapprobation à l'égard de soi et elle indique jusqu'à quel point l'individu se voit lui-même capable, important et apte à

réussir. Cet auteur ne fait pas de distinction entre le soi et le concept de soi car selon lui, il s'agit de deux notions représentant une même réalité: l'abstraction qu'une personne construit au sujet d'elle-même à partir des caractéristiques, des capacités, des possessions et des activités qu'elle perçoit avoir. Pour Coopersmith (1967), l'estime de soi varie en fonction des différents champs d'expérience. Pour lui, un individu possède différents sentiments d'estime de soi reliés à des caractéristiques spécifiques de sa personne et une estime de soi plus globale correspondant à l'évaluation générale découlant de différents jugements posés.

Berne (1961), Branden (1969) et Yamamoto (1972), développent une conception similaire de l'estime de soi, qu'ils définissent comme étant un jugement de valeur sur l'être entier. Selon Branden (1969), il n'est pas de jugement plus important pour l'homme¹, pas de facteurs plus décisif dans son développement psychologique et sa motivation que l'évaluation qu'il fait de lui-même. Cette évaluation est expérimentée par lui, non pas sous une forme consciente mais plutôt sous celle de sentiments, pouvant être difficilement isolés ou identifiés parce qu'ils sont impliqués dans chaque réponse émotionnelle. Pour Branden (1969), l'estime de soi comprend deux aspects

1. Pour éviter d'alourdir le texte le masculin inclus le féminin.

interreliés; elle implique un sens d'efficacité personnelle et un sens de valeur personnelle. Elle est la somme intégrée de la confiance en soi et du respect de soi. L'individu ayant une bonne estime de lui à la conviction qu'il a une compétence à vivre et qu'il est digne de vivre.

Pour Smelser (1989), comme pour Branden (1969), bien s'estimer signifie posséder une attitude positive envers ses propres qualités, se sentir compétent et habile, d'où le sentiment d'avoir du pouvoir sur sa vie. A l'opposé, une estime de soi diminuée touche la dépréciation de soi, la faiblesse de soi, l'impuissance, la dépression et l'anxiété. Branden (1969), présume qu'un homme devrait normalement avoir une estime de soi au dessus de la moyenne, puisqu'il a besoin d'être confiant en sa valeur sinon il sera envahi par l'anxiété. Smelser (1989) affirme que si une personne pense du bien d'elle elle sera en mesure de prendre les commandes et le contrôle de sa vie. Elle pourra également se conduire de façon responsable envers elle-même et les autres.

Berne (1961), lui, croit que l'individu prend, au cours des premières années de sa vie, une décision quant à sa valeur comme personne: soit qu'il se considère comme «ok», soit qu'il se perçoive «non-ok». Il affirme que ce choix revêt une grande

importance puisque l'individu oriente sa vie de façon à confirmer sa position de départ.

D'un autre point de vue, les définitions apportées par L'Ecuyer (1975), Rosenberg (1989) et Wylie (1979), se rapprochent beaucoup l'une de l'autre. Selon eux, l'estime de soi est un ensemble d'attitudes qu'un individu a envers soi-même, s'étendant sur un continuum positif-négatif; ces attitudes prédisposent l'individu à se comporter dans un sens plutôt que dans l'autre. Tout comme Branden (1969), Rosenberg (1989), voit dans l'estime de soi, une forme de valeur personnelle et de respect de soi. Cet auteur considère qu'un individu ayant une haute estime de soi sent qu'il est une personne de valeur; il se respecte lui-même pour ce qu'il est. Une basse estime de soi impliquerait un rejet de soi, une insatisfaction de soi. L'individu possédant une basse estime de soi désire être différent car l'image qu'il a de lui est désagréable.

L'Ecuyer (1978), parle plutôt du concept de soi, qu'il définit comme étant une organisation hiérarchisée de l'ensemble des perceptions qu'un individu a de lui-même. Pour cet auteur, le concept de soi est un système multidimensionnel composé de structures fondamentales délimitant les régions globales du

concept de soi; chacune de ces régions se subdivisent en sous-structures et recouvrent des portions plus limitées du soi, ces dernières se fractionnant à leur tour en catégories touchant un ensemble plus spécifique d'éléments. Le tableau 13 en appendice A représente l'organisation interne des éléments constitutifs du soi selon le modèle de L'Ecuyer.

Pour L'Ecuyer (1975), cinq pôles majeurs constituent le concept de soi. Les perceptions qui ont trait à l'aspect corporel et aux possessions. Les perceptions ayant trait à la description de soi en terme de qualités, défauts, aptitudes, intérêts. Les perceptions relatives à des jugements de valeur que la personne peut effectuer à propos d'elle-même et à l'action qu'elle pose en vue de maintenir son adaptation. Les perceptions impliquant que l'individu sort de lui-même en vue d'intégrer la réalité sociale. Et enfin, les perceptions impliquant la séparation (ou différenciation) entre ce qui est soi et ce qui réfère à autrui (objet ou personne). Ces cinq pôles constituent les cinq structures fondamentales qu'il désigne par les termes suivants: le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi non-soi.

La présente recherche touche le soi adaptatif de l'individu, celui qui correspond aux réactions de l'individu

face aux perceptions qu'il a de lui-même. Ces réactions sont de deux ordres: un aspect évaluatif représenté par la sous-structure valeur de soi, c'est à dire un jugement positif ou négatif sur soi à partir d'un système de valeurs personnelles ou imposées de l'extérieur et un aspect plus actif, composé des actions posées par l'individu pour maintenir, défendre préserver ou promouvoir l'unité, l'intégrité ou l'organisation de soi. Pour L'Ecuyer (1975), l'estime de soi (qu'il appelle valeur de soi) se subdivise en deux catégories: la compétence, définie comme étant l'impression d'efficacité réelle au delà de la simple énumération de capacités et d'aptitudes ainsi que la valeur personnelle regroupant les énoncés impliquant un jugement de valeur, positif ou négatif en fonction de normes quelconques, et ceci dépassant le simple niveau descriptif.

L'estime de soi selon le modèle de L'Ecuyer, devient une méta-dimension traversant l'ensemble des structures car chaque aspect du concept de soi peut être évalué de façon positive ou négative. Ceci rejoint l'hypothèse de Coopersmith (1967), concernant une estime de soi globale et des sentiments spécifiques d'estime de soi.

Samuel (1977), fait une distinction entre le concept de soi et l'estime de soi. Tout comme L'Ecuyer (1975), Samuel (1977)

définit l'estime de soi comme étant la partie évaluative du concept de soi. Il rejoint également la pensée de Rosenberg (1989) lorsqu'il postule qu'un individu ayant une haute estime de soi se respecte lui-même et se considère comme digne, il se sent compétent et s'appartient. La personne ayant une basse estime de soi manque de respect pour elle-même et croit qu'elle est incapable, insignifiante et indigne.

Pour Wylie (1979), les termes concept de soi, estime de soi, acceptation de soi et évaluation de soi peuvent être utilisés de façon interchangeable. Selon cet auteur, l'estime de soi est une combinaison de connaissances et d'évaluations de plusieurs attributs de soi.

Jodoin (1976), formule une définition de l'estime de soi à partir des théories de Branden (1969) et Yamamoto (1972). Pour elle, l'estime de soi représente un jugement de valeur qu'un individu porte sur son être entier et la conviction qu'il est capable et digne de vivre. Pour Jodoin (1976), le soi correspond à l'être entier alors que le concept de soi représente l'image projetée du soi. Toutefois, elle partage l'avis de Coopersmith (1967), lorsqu'elle mentionne que l'estime de soi générale est influencée par différents jugements de valeur spécifique.

Le relevé des écrits concernant la définition de l'estime de soi semble démontrer que pour l'ensemble des auteurs cette dernière est définie comme une évaluation, un jugement ou une attitude orientant le comportement de l'individu. De plus, les auteurs apparaissent d'accord sur le fait qu'un individu possédant une bonne estime de soi, se sent compétent, digne et se respecte lui-même.

Structure de l'estime de soi

Plusieurs auteurs se sont appliqués à comprendre la structure de l'estime de soi. D'après Coopersmith (1967), l'estime de soi se forme à partir des observations de l'enfant à l'égard de son propre comportement et des réponses qu'il reçoit face à sa façon d'être et d'agir. De cette manière, l'enfant en arrive à une appréciation générale de sa valeur. De plus, selon lui, quatre facteurs contribuent au développement de l'estime de soi: 1) le respect et l'acceptation que l'enfant reçoit des personnes significatives pour lui, 2) le statut et la position qu'il occupe dans sa communauté, 3) l'histoire de ses succès, ses expériences étant interprétées et modifiées en accord avec ses valeurs et aspirations personnelles, 4) sa façon personnelle de répondre à la dévalorisation. Coopersmith (1967), identifie l'acceptation

parentale et les limites clairement définies par les parents comme étant deux conditions majeures présentes dans la vie de l'enfant ayant une haute estime de soi. Il ajoute qu'une partie importante de l'estime de soi de l'enfant dépend également de ses performances scolaires. D'après lui, l'enfant prend conscience de sa valeur comme personne dans l'interaction qu'il a avec ses parents, ses pairs et son professeur.

Pour L'Ecuyer, le concept de soi est dynamique et se développe tout au long de la vie. Il divise le développement du concept de soi en six étapes. Compte tenu de la population visée par cette recherche, seulement quatre des six étapes seront ici élaborées. D'abord la période zéro à deux ans, alors qu'on voit se dessiner l'émergence de soi. L'enfant, au départ indifférencié, apprend, par les expériences vécues, à se différencier. C'est à travers ce processus de différenciation (du soi/non-soi) qu'émerge le soi. En même temps que l'image corporelle se structure, d'autres images plus intérieures émergent également et se traduisent par la sensation d'être aimé, d'avoir une valeur, sensation appelée ultérieurement «estime de soi».

À l'âge de deux à cinq ans, l'enfant entre dans la période de confirmation de soi. Au cours de cette phase, nous

constatons le négativisme et l'utilisation des termes «je» et «moi» dans le discours de l'enfant qui apprend à s'affirmer et devient progressivement plus autonome. L'accumulation d'expériences autant physiques, cognitives, affectives que sociales conduit à une structuration progressive du concept de soi. L'enfant a acquis un ensemble de perceptions (corps, possession, identification, rôles, valeurs, qualités) auxquelles il peut se référer comme faisant partie de lui.

De cinq à douze ans, c'est la période de l'expansion de soi. En général, à cinq ans, l'enfant fait son entrée à l'école; son concept de soi doit s'élargir, s'ouvrir pour intégrer toutes les nouvelles expériences qu'il vit: réactions des pairs et des professeurs à ses gestes et attitudes, de même que les succès ou les insuccès qu'il rencontre. Autant d'expériences peuvent venir modifier son estime de soi car elles exigent l'intégration de nouvelles perceptions et un réajustement au sein des perceptions déjà existantes.

Durant la période de douze à dix-huit ans, l'enjeu principal est la différenciation du soi. La maturation, l'accumulation d'expériences plus nombreuses encore, la proximité de la vie et des responsabilités d'adulte obligent l'adolescent à une formulation plus complète du soi, à une

recherche de différenciation plus nuancée afin d'aboutir à la conviction d'une identité propre. Les transformations physiques centrent temporairement l'adolescent sur son image corporelle. L'adolescent doit arriver à intégrer et à accepter ces transformations. Cette intégration de l'image corporelle contribue à la valorisation de soi de même qu'à l'affermissement du sens de l'identité. La confrontation régulière avec la vie académique oblige l'adolescent à des différenciations intérieures plus précises c'est à dire une identification de plus en plus juste de ses capacités et aptitudes, de ses talents, de tout ce qui peut contribuer à développer le sens de compétence. L'adolescent cherche à s'affirmer, à se distinguer de ses parents. Dans sa recherche de lui-même, il est amené à s'identifier temporairement à un groupe de pairs ce qui a pour effet de renforcer son identité.

Selon Cotton (1983), l'estime de soi se développe à partir de trois sources principales: 1) l'estime des autres, 2) la compétence, 3) la façon dont on se voit soi-même à partir de l'estime des autres et de sa compétence. Elle décrit le développement de l'estime de soi, de l'enfance à l'adolescence, en cinq phases. Les rudiments de l'estime de soi positive sont formés à la base dans l'enfance, dans la relation positive avec les parents, dans le déroulement du fonctionnement du moi et

dans l'émergence de la différenciation. L'estime des autres crée un milieu émotionnel positif dans lequel l'amour de soi se développe et donne à l'enfant des informations spécifiques sur sa valeur personnelle.

Durant la première phase, l'enfant vivra une expérience positive de son sentiment de bien-être, si dans la relation parent-enfant il obtient une réponse positive face à son tempérament, à ses besoins et à ses désirs. À partir de son corps l'enfant expérimente sa propre capacité à faire des modifications sur l'environnement, à gérer son anxiété et à développer ses fonctions du moi. Ses actions et l'incorporation positive des structures transitoires telles que la perception du comportement des parents, le milieu émotionnel de la famille, l'explosion des émotions qui émergent graduellement à l'intérieur de son monde, contribuent au sentiment positif de bien-être de l'enfant et lui permettent de développer son sentiment de compétence (Cotton, 1983).

Durant la seconde phase, l'estime de soi continue de dépendre des attitudes parentales. Le jeune enfant a besoin d'acceptation et de louange ainsi que de limites claires et fixes auxquelles il doit se conformer. L'exaltation qui accompagne les nouvelles expériences motrices, cognitives et

langagières renforcent le sentiment de compétence du jeune enfant. Avec chaque accomplissement, il regarde la réaction émotionnelle de ses parents et l'estime de soi est accrue lorsque le parent réagit avec enthousiasme pour tous ces petits accomplissements. Cotton (1983) rejoint ici l'idée de Coopersmith (1967), pour qui les attitudes parentales semblent être une première source d'influence de l'estime de soi.

Toujours selon Cotton (1983), le soi se fabrique par l'imitation, l'identification aux caractéristiques des personnes significatives et du groupe. Le développement des habilités motrice, cognitive, langagière et l'intégration de l'approbation parentale mènent à une représentation intrapsychique claire de soi. L'enfant peut maintenant s'observer et commencer à faire une auto-évaluation réaliste.

Durant la troisième phase, le soi est fermement établi mais, à cause de la fragilité des représentations internes, la force de sa conduite est peu médiatisée par la structure du moi. L'enfant aura donc encore besoin de l'acceptation, l'approbation et du support parental pour se voir comme quelqu'un de bon. La formation d'une structure plus complexe du soi devient l'évènement important. L'imitation, l'identification, l'internalisation et la négociation du stade

de développement psychosexuel amènent le développement du concept de soi, du surmoi et de l'idéal du moi. L'enfant est à la période de la pensée préopératoire, il est donc concret, égocentrique; il manque d'abstraction et d'introspection. C'est pourquoi, il se définit par des aspects concrets de lui-même et par des sentiments intenses centrés sur le bon et le mauvais.

Pour Cotton (1983), le surmoi et l'idéal du moi jouent un rôle important dans l'organisation de l'estime de soi. L'enfant se construit des critères internes déterminés par l'ethnie, les standards moraux (surmoi), les buts et les ambitions (idéal du moi) pour assurer sa valeur de soi. Il s'évalue en impliquant à la fois les «Je suis», «Je devrais être» (surmoi) et «Je désire être» (idéal du moi). La qualité de l'organisation de l'estime de soi est influencée non seulement par le contenu des identifications mais aussi par les affects avec lesquels l'enfant se motive: le désir d'être aimé, d'être compétent et d'être puissant.

Au cours de la quatrième phase, l'enfant fait son entrée à l'école; les trois sources de l'estime de soi sont alors intégrées. Cependant, l'enfant continue de croire que l'ultime vérité concernant l'évaluation critique du soi lui vient des

sources externes. L'approbation et l'acceptation des parents demeurent très importantes et prédominent sur la présence de compétence et l'acceptation de la part des pairs et des professeurs (Cotton 1983). L'enfant d'âge scolaire construit des images spécifiques et générales de lui-même. Il se définit selon l'environnement social, se centrant sur ses habiletés, ses réalisations, ses caractéristiques physiques et sur des éléments de son identité sociale. Les rudiments de l'idéal du moi et du surmoi sont formés et ceci fait varier l'estime de soi à partir des rencontres du standard des autres avec les rencontres des standards internes du surmoi et de l'idéal du moi.

À l'adolescence, soit à la cinquième phase, le bouleversement physiologique amène une recentration sur le corps. L'estime de soi peut diminuer durant cette transformation car l'adolescent évalue si son corps est suffisamment attirant; il se questionne sur son identité sexuelle et sur tous les changements en cours. Le facteur crucial pouvant aider le maintien d'une estime de soi positive, semble être relié à la façon dont l'adolescent perçoit ces changements et comment il est préparé à les vivre (Cotton, 1983).

L'abstraction et l'introspection changent la conception et le centre des évaluations du soi. L'introspection tourne l'attention des adolescents d'un monde externe à un monde interne; le monde des émotions, des attitudes et des désirs. La conscience de soi rend l'adolescent plus critique face à lui-même entraînant ainsi une diminution de l'estime de soi. L'adolescent se centre sur ses qualités abstraites qu'il évalue à travers son passé, son présent et ses possibilités futures. L'idéal du moi devient le guide intérieur de l'estime de soi, combiné avec l'appréciation de ses possibilités futures; cette structure mène l'adolescent à se poser des buts appropriés pour lui-même. Le développement cognitif permet à l'adolescent de croire que la vérité sur lui est plutôt quelque chose d'interne. Cependant, l'estime des autres continue de jouer un rôle important. L'influence de l'opinion des autres sur l'estime de soi change; l'adolescent devient de plus en plus dépendant des figures extra-familiales telles les pairs ou les professeurs.

Pour Cotton (1983), certains éléments peuvent interférer dans le développement de l'estime de soi générale. Premièrement, l'estime de soi diminue au moment où la personne se déplace d'un stade à un autre. La période de transition d'un stade à un autre est habituellement accompagnée d'anxiété

qui a pour effet de diminuer l'estime de soi.

Deuxièmement, il semble que l'estime de soi augmente si chaque période du développement est négociée avec succès. Chaque expérience d'estime de soi positive enrichit l'enfant pour les expériences ultérieures créant des cycles favorables dans le développement. L'estime de soi est renégociée à chaque crise du développement. Chaque succès engendre l'anticipation de réussite pour les phases suivantes et l'individu se sent plus compétent pour rencontrer les futurs défis reliés au développement.

Troisièmement, la période de formation du soi est sensible à l'établissement d'une estime de soi positive. Si l'expérience initiale du soi est défectueuse, les périodes subséquentes de réorganisation du soi ont plus de chance d'être affectées. Tout comme Berne (1961), Cotton (1983), croit que l'enfant prend une décision quant à sa valeur comme personne; ainsi l'enfant qui apporte une image de soi négative à son expérience présente voudra rejeter toute image positive car elle est en contradiction avec son image de soi.

Quatrièmement, en cours du développement, l'individu arrête

de compter exclusivement sur les sources externes de l'estime de soi et agrandit sa confiance pour les sources internes. L'enfant incorpore les qualités, les rôles, les attitudes, les standards et les attentes des personnes significatives. L'organisation de l'estime de soi compte de plus en plus sur le développement des structures internes telles que le concept de soi, la représentation d'objets, le surmoi et l'idéal du moi.

Cinquièmement, il semble que la confiance envers les sources internes ne soit jamais complète. Une dépendance face aux sources externes demeure et l'individu continue d'avoir besoin de louanges et d'approbation.

Sixièmement, lorsque l'enfant est en période d'apprentissage, il retourne temporairement à une plus grande dépendance face aux sources externes pour l'informer, le supporter et l'approuver.

Pour Mack (1983), le développement de l'estime de soi débute avec la relation parent-enfant. Le sentiment de bien-être, les émotions agréables ainsi que des échanges affectueux entre l'enfant et ses parents sont les précurseurs d'une estime de soi positive.

Chaque stade du développement amène une multitude d'expériences, quelques-unes agréables et satisfaisantes, d'autres nocives et pénibles. Le maintien d'une estime de soi positive dépend d'une intégration réussie des images de soi négatives et positives. La maîtrise de défis spéciaux à chaque stade, avec le sentiment intérieur d'avoir la capacité de répéter cette performance, joue un rôle dans l'établissement d'une estime de soi positive (Mack 1983).

Selon Mack (1983), durant la période scolaire, le niveau d'estime de soi est affecté par l'acquisition de compétences et d'habiletés. Alors que durant l'adolescence, c'est l'idéal du moi qui vient jouer un rôle central dans l'organisation de l'estime de soi.

Selon Harter (1983, 1990). le principal enjeu relié au développement durant l'enfance est la distinction du soi corporel, du soi psychologique et du soi émotionnel. L'enfant doit se voir comme physiquement différencié de l'autre. Dans un deuxième temps, il peut faire une distinction entre sa propre pensée et la pensée de l'autre. Ensuite, il apprend à différencier ses réactions émotionnelles de celles des autres.

Pour Harter (1983, 1990), le développement de la structure cognitive a des implications directes sur le développement du soi. Le développement structurelle du soi s'établit à travers quatre stades correspondant de façon approximative aux stades piagétien.

Le premier stade correspond à la période de la pensée préopératoire. L'enfant peut reconnaître certaines des caractéristiques comme le sexe et l'âge. Il commence à les employer pour définir son moi mais ces caractéristiques ne sont pas logiquement ordonnées ou hiérarchiquement arrangées, et ne possèdent pas de stabilité. Pendant une journée la petite fille peut insister sur le fait qu'elle est une fille mais elle peut également alléguer qu'elle pourrait devenir un garçon. Le développement cognitif du jeune enfant ne lui permettant pas de résoudre des tâches de conservation, additionné au fait que le soi corporel change, au niveau du poids et de la taille, il devient donc difficile pour l'enfant de se définir. De plus avec toutes ces modifications il n'est pas surprenant que le jeune enfant puisse croire que le sexe peut aussi subir des transformations. La tâche cognitive de l'enfant est d'apprendre lesquelles des caractéristiques sont constantes et lesquelles sont susceptibles de changer. Il doit également apprendre à discriminer entre les caractéristiques qui

définissent les catégories reliées à l'âge comme la grandeur, les traits du visage, la voix, et celles qui définissent le sexe. Finalement l'enfant doit intégrer ces informations de façon à reconnaître que la majorité des caractéristiques physiques changent à mesure que l'enfant grandit alors que le sexe demeure inchangé.

Durant la période opératoire concrète, l'émergence de la pensée logique produit des changements qualitatifs dans la nature du soi. L'habileté de l'enfant à classifier et organiser de façon logique les événements, les objets et les personnes de sa vie peut aussi être étendue aux tentatives de définir les attributs de son soi. Ainsi l'enfant serait en mesure de consolider et vérifier certains contenus du soi, principalement les caractéristiques étant concrètement observables.

Ainsi le soi de l'enfant est marqué par de nouvelles compétences pour l'évaluation du soi. Trois composantes reliées à l'estime de soi sembleraient émerger durant la période opératoire concrète; l'enfant peut imaginer comment il apparaît aux autres et il peut juger ou évaluer son apparence ainsi que sa réaction affective. Avant huit ans l'enfant ne peut concevoir que deux sentiments opposés peuvent exister

simultanément. Tout comme Cotton (1983), Harter (1990) croit que l'enfant ne se décrit pas seulement en des termes concrets mais aussi par des sentiments intenses centrés sur le bon ou le mauvais. Ce n'est que vers l'âge de dix ans que l'enfant reconnaît qu'on peut avoir un sentiment positif et négatif envers une même personne ou une même situation.

Durant l'adolescence, la pensée opératoire formelle apparaît, amenant une capacité pour le raisonnement hypothético-déductif. Du reste l'adolescent est capable d'introspection; il emploie plus d'abstractions et de descriptions subjectives comme des croyances personnelles, la motivation, les caractéristiques interpersonnelles et les émotions pour se définir.

Les résultats de l'analyse factorielle de Harter (1990) révèlent que les enfants de quatre à sept ans ne font pas de distinction claire entre les facteurs «capacité cognitive» et «physique» ainsi que les facteurs «acceptation sociale» et «comportement» ce qui lui permet de croire que ces quatre dimensions ne sont pas encore différenciées. Pour Harter (1990), l'enfant de quatre à sept ans arrive à porter un jugement fiable sur son concept de soi s'il est représenté par des images concrètes basées sur le comportement. De plus, elle

soutient que le jeune enfant a un sentiment global d'estime de soi qui découle de son comportement. La limite cognitive du jeune enfant le rend incapable de différencier les différents domaines du concept de soi.

Durant le milieu de l'enfance, la structure du concept de soi change. Les domaines de concept de soi deviennent progressivement plus différenciés et l'habileté à faire un jugement significatif et fidèle autour d'une valeur de soi émerge. Les enfants de huit à douze ans différencient clairement cinq domaines du concept de soi; 1) la compétence scolaire, 2) la compétence athlétique, 3) l'acceptation sociale des pairs, 4) le comportement 5) l'apparence physique (Harter, 1990).

À l'adolescence, l'articulation et la différenciation du concept de soi va plus loin et trois nouveaux domaines apparaissent; 1) l'amitié, 2) l'attrait sentimental 3) la compétence au travail. Les distinctions qui émergent à l'adolescence ne sont pas seulement le reflet d'une progression du développement de la structure cognitive mais elle reflète également l'importance grandissante pour la dimension sociale et amène l'adolescent à se différencier davantage. Cependant il est à noter que les autres dimensions du concept de soi ne

diminuent pas en importance.

Le développement cognitif rend l'enfant capable d'organiser la perception qu'il a de son comportement à l'intérieur d'un plus haut niveau de généralisation autour du soi (Harter, 1990).

En résumé il apparaît que l'estime de soi possède une structure dynamique. D'un part, elle suit le développement de l'individu et d'autre part les différentes expériences ont le pouvoir de venir la modifier. À partir de ces différentes théories, on note que le développement affectif et cognitif jouent un rôle primordial dans le développement de l'estime de soi.

On observe également un certain consensus de la part des auteurs concernant le fait que l'amour, l'acceptation et l'approbation des personnes significatives influence grandement l'estime de soi. Au départ les parents et la famille représentent les personnes significatives mais graduellement les professeurs et les pairs influencent à leur tour l'estime de soi de l'enfant. Les auteurs affirment également que les expériences de succès et d'échec interviennent dans la

structure de l'estime de soi.

Variables reliées à l'estime de soi.

Suite à la recension des écrits concernant la structure de l'estime de soi, il est possible d'isoler certaines variables venant influencer le développement de l'estime de soi.

Les auteurs semblent d'accord sur le fait que les attitudes parentales ont un impact important sur le développement de l'estime de soi. Les recherches de Coopersmith (1967), et Sears (1970) ont démontré que l'acceptation de l'enfant par les parents détermine significativement l'estime de soi des enfants. Coopersmith (1967), souligne également le fait que les personnes ayant une faible estime de soi sont celles qui reçoivent le moins d'attention de la part de leurs parents.

Dans la même optique Cotton (1983) croit que l'approbation et l'amour dans l'acceptation des parents mène l'enfant au plaisir et à la fierté d'être quelqu'un. Cette relation parent-enfant crée une base affective à l'intérieur de laquelle il lui sera possible de développer une bonne estime de soi. Pour Cotton (1983), l'approbation et l'acceptation des parents

demeurent très importantes et ce jusqu'à l'adolescence.

Selon Harter (1983), l'enfant construit son estime de soi par l'imitation et par l'approbation qu'il reçoit des personnes significatives. Pour le jeune enfant les personnes significatives sont d'abord ses parents; puis peu à peu les parents prennent moins d'importance et l'approbation des pairs augmente.

De plus le mode par lequel l'autorité parentale s'exerce semble, selon Coopersmith (1967), Cotton (1983) et Rosenberg (1989), être un élément important dans le développement d'une bonne estime de soi. Pour Coopersmith (1967), les parents doivent établir des règles claires et respecter l'autonomie de l'enfant à l'intérieur de ces limites. Dans un même ordre d'idée Cotton (1983) soutient que l'estime de soi s'accroît lorsque le parent fournit à l'enfant des règles claires, qu'il les fait respecter avec tolérance et qu'il prévoit des attentes réalistes pour son enfant. Les recherches de Rosenberg (1989), démontrent qu'une extrême indifférence parentale est associée à une faible estime de soi. Rosenberg (1989) ajoute que dans les faits, il semble même que l'indifférence soit plus maléfique que les réactions punitives des parents.

Lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, les professeurs deviennent des figures significatives pour l'enfant. Le rôle d'expert leur confère beaucoup de pouvoir et contribue au maintien ou à la modification de l'estime de soi (Coopersmith 1967). Dans leur étude Davidson et Lang (1960, voir Jodoin, 1976), démontrent que l'estime de soi de l'enfant est significativement ($p=.001$) reliée à la perception du sentiment de son professeur envers lui-même. Les recherches de Rosenthal et Jacobson (1968), montrent qu'il existe une corrélation positive et significative entre l'image que le professeur se fait de l'enfant et le concept de soi de ce dernier. Rosenthal et Jacobson (1968) affirment que le professeur contribue au maintien ou à la modification de l'estime de soi de l'enfant. Cependant, pour Cotton (1983), l'acceptation et l'approbation des parents demeurent primordiales jusqu'à l'adolescence. À partir de ce moment, l'adolescent voit dans les pairs et les professeurs de meilleures sources d'information le concernant.

L'Ecuyer (1975), croit que lors de l'expansion du soi, période se situant entre cinq et douze ans, l'estime de soi est influencée de façon plus marquée par les pairs que par les parents. Coopersmith (1967), Horowitz (1962) et Kokenes (1974) se sont intéressés à la relation entre l'estime de soi et la place qu'occupe l'enfant dans son groupe de pairs. Les

résultats de ces trois recherches démontrent qu'il existe une relation positive significative entre l'estime de soi et la popularité (Jodoin, 1976).

En plus des personnes significatives, les diverses expériences vécues par l'enfant viennent influencées le développement de l'estime de soi. La plupart des auteurs identifient le sentiment de compétence comme une des variables importantes dans le développement de l'estime de soi. Ce sentiment de compétence semble se bâtir à travers les expériences de succès et d'échec de l'enfant. Pour Cotton (1983), le sentiment de compétence semble se bâtir tranquillement au fil des ans. Lors de ses premiers accomplissements, l'enfant regarde la réaction de ses parents face à ses actions, leur encouragement, leur support et leur amour lui permettront de trouver une valorisation, de développer un sentiment de compétence et le sentiment d'être bon.

L'école favorise à travers les résultats scolaires de l'enfant une évaluation de sa capacité à apprendre. Les conclusions des théories de Coopersmith (1967) et de Yamamoto (1972) suggèrent que l'école peut être vécue en terme d'expériences de succès et d'échec. Selon Héroux (1982),

l'enfant apprend de ses parents à se juger comme bon lorsqu'il fait de bonnes choses et mauvais quand il réalise de mauvaises choses. Par son système d'évaluation l'école appuie cette tendance et, à travers ses expériences de succès et d'échec, l'enfant devient progressivement son propre évaluateur. Ces différentes évaluations de soi s'échelonnent entre l'acceptation et le rejet de soi. Les travaux de Coopersmith (1967), Kokenes (1974), Piers et Harris (1964) et Sears (1970) révèlent qu'il existe une relation entre la performance scolaire et le sentiment de valeur personnelle. Leurs recherches démontrent que la réussite scolaire est associée à une estime de soi positive. Fournier (1976) croit que les expériences de succès et d'échec des élèves influencent significativement la perception de leurs capacités. Les succès répétés en milieu scolaire contribuent à développer chez le jeune des sentiments positifs face à ses capacités, tandis que les échecs répétitifs tendent à diminuer l'estime de soi. Youngblood (1975) souligne le fait que l'estime de soi représente un excellent prédicteur de la performance scolaire des élèves. Tous les auteurs ci-haut mentionnés soutiennent que les expériences de succès ou d'échec contribuent au développement de l'estime de soi.

Pour Purkey (1970), la performance scolaire influence

l'estime de soi de l'enfant mais l'inverse est également vrai; l'étudiant qui se sent bon et capable possède de grandes chances de réussir contrairement à l'enfant qui voit ses capacités de façon négative; ordinairement ce dernier ne réussit pas à atteindre une bonne performance. Cependant la réussite scolaire augmente l'estime de soi, et Purkey (1970) s'appuie sur les recherches de Shaw, Edson et Bell (1960, voir Purkey, 1970), Fink (1962), Campbell (1967, voir Purkey, 1970) Irvin (1967) et Gowan (1960) pour établir un lien significatif entre la conception positive de soi et la performance scolaire. Bledsoe (1967, voir Purkey, 1970) trouve une corrélation significative entre le concept de soi et la performance scolaire des garçons. Cependant il ne trouve pas de lien significatif entre la performance scolaire des filles et leur concept de soi.

Selon Cotton (1983), la période de latence est la période de la construction des compétences et de l'apprentissage. La capacité de bien faire les choses et la réussite scolaire mènent à une estime de soi positive. L'enfant qui a des difficultés d'apprentissage, un retard mental ou un handicap physique arrive difficilement à maintenir une estime de soi positive durant ces années où la compétence académique est si centrale.

De plus selon Covington (1989), l'échec dans l'apprentissage peut être catastrophique pour un individu et éventuellement il peut en coûter énormément à la société. Selon cet auteur, nous devrions être davantage concernés par l'échec et, non seulement par l'échec à lire, à écrire ou à calculer mais par l'échec à s'adapter, à faire face aux situations, et ce spécialement dans une société en changement. Covington (1989), croit qu'à l'intérieur de la capacité à apprendre, il y a la capacité à faire face aux changements; sans cette capacité l'individu devient perdu, confus et éventuellement il peut se sentir écrasé par les demandes de la société. Pour lui une bonne estime de soi favorise l'apprentissage; pour éviter l'échec il serait important de travailler à accroître l'estime de soi.

Les variables sexe et âge perçues comme étant des éléments pouvant influencer l'estime de soi ont fait l'objet de nombreuses études. Les conclusions des recherches de Horowitz (1962), Piers et Harris (1964), Sears (1970) et Trowbridge (1972), indiquent que pour les enfants de l'élémentaire, le sexe n'est pas une variable significative dans la mesure de l'estime de soi. Tout comme les auteurs ci-haut mentionnés, Hébert (1989) note qu'il n'existe pas de différence significative au niveau de l'estime de soi entre les garçons et

les filles. Cependant elle observe chez les élèves de 3e, 4e et 5e année une tendance générale des garçons à obtenir une note plus élevée que les filles au test de Jodoin. Cette tendance se renverse chez les étudiants de 6e année; les filles de ce groupe obtiennent une moyenne plus élevée que les garçons. Dans son étude Battle (1982) ne voit pas de différence significative entre les filles et les garçons mais il remarque que ces derniers tendent à obtenir un résultat plus élevée à l'estime de soi avec la maturité. Contrairement à Hébert (1989), Battle (1982) soutient qu'à l'élémentaire les filles obtiennent une note plus élevée que les garçons alors que chez les jeunes du secondaire on observe le phénomène inverse. Battle (1982) croit que la société, fabrique des comportements de garçons et de filles quelque peu différents amenant ainsi le garçon et la fille à se percevoir différemment.

Pour la variable âge, Wylie (1979), constate qu'il se dégage trois tendances. Certaines recherches avancent qu'il existe une augmentation de l'estime de soi avec l'âge. D'autres études soulèvent l'effet contraire à savoir que l'estime de soi diminue avec l'âge. Un troisième groupe de recherches remarque peu de changement dans l'estime de soi selon l'âge.

Les études de Piers et Harris (1964), Purkey, Graves et Zellner (1970 voir Purkey, 1970), Trowbridge (1972) rapportent peu de changement concernant la variable âge. Piers et Harris (1964) administrent leur instrument à 363 enfants de 3e, 6e et 10e année; leur étude montre qu'il existe peu de changement en fonction de l'âge. Toutefois, l'étude démontre une baisse de l'estime de soi dans les dernières années du cours primaire. Les résultats de Purkey, Graves et Zellner (1970), démontrent que l'âge n'a pas d'effet important sur l'estime de soi. Trowbridge (1972), dans une étude impliquant 3,789 enfants de 4e à 8e année, remarque, tout comme Piers et Harris (1964), un faible déclin de l'estime de soi avec l'âge mais conclut que l'âge n'est pas un facteur significatif.

D'autres auteurs, par contre, remarquent une augmentation de l'estime de soi avec l'âge. West (1976, voir Héroux, 1982) avec une population de 248 enfants de 1e, 3e et 6e année, étudie le concept de soi en relation avec l'âge. L'étude de West (1976, voir Héroux, 1982) démontre une augmentation de l'estime de soi pour les enfants de 6e année comparativement aux enfants de 3e année. Bowman (1974), dans une étude longitudinale, a évalué l'estime de soi des enfants de 4e et 6e année puis il a procédé à une seconde évaluation deux ans plus tard en 6e et 8e année. Il obtient une hausse

significative de l'estime de soi. Dans son étude Battle (1982), démontre que les jeunes de l'école secondaire ont une estime de soi plus élevée que les élèves de l'élémentaire. Battle (1982), explique la hausse de l'estime de soi par le fait que les jeunes deviennent plus compétents dans leurs négociations avec les demandes environnementales. Avec la maturité, ils tendent à évaluer leur valeur de soi plus positivement.

Un troisième groupe de chercheurs remarque une diminution de l'estime de soi avec l'âge. Ellerman (1980, voir Héroux, 1982), a mesuré l'estime de soi de 1,267 enfants et il conclut que l'estime de soi diminue avec l'âge. Les recherches de Phillips (1963) et Morse (1964), citées par Hébert (1989), montrent une diminution de l'estime de soi avec l'âge et elles expliquent cette baisse par le fait que les enfants de 3e année ont tendance à se surestimer, tandis que les enfants de 6e année auraient plutôt tendance à se sous-estimer légèrement. Une étude de Black (1974) rapportée par Héroux (1982), indique que l'estime de soi, mesurée par le Piers-Harris diminue de façon significative avec l'âge et ceci pour les enfants du primaire.

Un dernier groupe obtient des résultats qui varient en

fonction de l'âge. Long, Henderson et Ziller (1967), observent un profil de l'estime de soi en dents de scie; de très élevés en première année, les résultats chutent en 2e année. Ils remontent modérément en 3e et 4e année puis baissent a nouveau en 5e et 6e année. Des variations en fonction de l'âge sont également remarquées par Nolet (1981) et Labranche (1986). Ces deux auteurs notent une stabilisation de l'estime de soi chez les enfants de huit à dix ans. Cependant l'étude de Nolet (1981) montre une hausse de l'estime de soi pour les enfants de douze à treize ans alors que pour l'étude de Labranche (1986) une baisse de l'estime de soi chez les enfants de douze à treize ans apparait. Il est toutefois important de souligner que le nombres d'élèves de douze à treize ans participant à l'étude de Labranche (1986) est très restreint ce qui pourrait expliquer cette différence entre les résultats de l'étude de Nolet (1981) et celle de Labranche (1986).

Les conclusions des recherches concernant la variable âge sont dicordants, Wylie (1979) interprète cette discordance par les différents instruments utilisés. Alors que pour Purkey (1970) la variable âge lors de la période de la scolarisation est relié à la performance scolaire. Cet auteur croit qu'il existe une relation complexe et à double sens entre ses deux variables. Pour Purkey (1970) et L'Ecuyer (1978), l'âge

implique un certain niveau de scolarisation de sorte que les enfants qui réussissent bien augmentent leurs attitudes positives envers eux-même, alors que ceux qui vivent des échecs répétés en arrivent à se percevoir de façon plus négative.

L'évaluation de l'estime de soi

Nous porterons maintenant notre attention sur la façon dont les différents instruments mesurent l'estime de soi. Cependant avant d'aborder ce thème il est important de préciser que les instruments mesurant l'estime de soi se regroupent en deux types de procédures: les types auto-descriptifs et les techniques d'inférence.

Les types de procédures

Les types auto-descriptifs sont un rapport verbal ou écrit que la personne fait à son propre sujet. L'auto-description peut être entièrement libre; elle peut être faite à partir d'une question générale se prêtant à un développement personnel par le sujet ou à partir d'une liste d'adjectifs, de phrases et d'énoncés. L'hypothèse suivante est à la base des types auto-descriptifs: «si l'estime de soi réfère bien à la façon dont

l'individu se juge, alors le seul véritable moyen de le connaître consiste à le demander au sujet lui-même» (L'Ecuyer, 1975, Gordon, 1968, Perron, 1971 voir L'Ecuyer, 1978).

Les techniques d'inférence consistent à reconstituer ce que peut être l'estime de soi d'une personne à partir d'observations, d'analyses de matériel d'entrevues ou d'interprétations de tests projectifs. L'hypothèse de base de ces techniques part de la croyance que l'individu est incapable de fournir une description adéquate et objective de lui-même parce qu'il est trop fortement influencé par ses propres mécanismes de défense (Ziller, 1973 voir, L'Ecuyer, 1978).

Selon L'Ecuyer (1978), l'objection majeure aux méthodes auto-descriptives vient du fait qu'elles relèvent de l'introspection. L'individu dans sa propre description est influencé par son inconscient afin de rendre certaines caractéristiques personnelles plus acceptables pour lui et les autres, ses mécanismes de défense entraînant des distorsions et des sélections perceptuelles. Par contre ces méthodes donnent accès au vécu de l'individu, à ses perceptions vitales de lui-même telles que ressenties par lui. Elle apporte le point de vue du sujet auquel aucune autre technique ne peut donner directement accès (L'Ecuyer, 1978).

Selon Wylie (1974), la validité des techniques d'inférence n'est pas plus assurée que celles des méthodes auto-descriptives. Avec les techniques d'inférence, la subjectivité de l'auto-description est remplacée par l'objectivité de l'examineur; ceci élimine les problèmes reliés à l'introspection et contribue à réduire les phénomènes de sélections perceptuelles, de distorsions perceptuelles et de désirabilité sociale occasionnés par le rôle plus ou moins considérable de l'inconscient et des mécanismes de défense. Bien que les tests projectifs soient plus aptes à déjouer les jeux de l'inconscient et des mécanismes de défense ceux-ci peuvent continuer d'influencer le matériel projeté. De plus, l'examineur peut être lui aussi influencé par son propre inconscient. Parce que basé sur la perception d'évènements, de symboles ou de conduites, l'observation et l'interprétation entraînent des risques d'erreurs et de sélection biaisée. Les mêmes phénomènes de distorsions, de sélections perceptuelles chez l'examineur cette fois peuvent donc être retrouvés (L'Ecuyer, 1978).

Les construits de l'estime de soi

Avant d'analyser les différents instruments mesurant l'estime de soi des enfants, il est primordial de comprendre

les modèles à l'origine de ces stratégies d'évaluation. En se référant aux travaux de L'Ecuyer (1978) et de Harter (1990), nous remarquons que l'estime de soi peut être considérée comme un construit unidimensionnel ou un construit multidimensionnel.

L'échelle de mesure de Piers et Harris (1964) est basée sur un construit ou modèle unidimensionnel. Cependant c'est le test de Coopersmith (1967) qui représente le mieux les modèles unidimensionnels. Ce modèle vise à explorer les différentes aires contenues dans la vie de l'enfant, les sentiments de soi à l'école, avec les pairs et avec la famille, en donnant une importance égale à chacune de ces aires.

Le construit multidimensionnel identifie les domaines particuliers de l'évaluation de soi en mesurant chacune séparément. Le Self-Perception Profile for Children de Harter (1985b) est un instrument construit à partir de l'approche multidimensionnelle. Cet instrument identifie cinq domaines spécifiques de l'estime de soi de l'enfant chacun étant défini dans des sous-échelles séparées; 1) compétence scolaire, 2) compétence athlétique, 3) apparence physique, 4) acceptation sociale des pairs, 5) comportement.

Rosenberg (1989) n'a pas cherché à intégrer le soi dans une forme unidimensionnelle ou multidimensionnelle. Il a plutôt soutenu que l'individu possède un sentiment global d'estime de soi découlant d'une évaluation de son sentiment d'être adéquat à travers les différents domaines de sa vie. La distinction entre les concepts de Rosenberg et de Coopersmith vient du fait que Rosenberg n'a pas supposé que l'estime de soi provient d'une combinaison de réponses comme c'est le cas pour Coopersmith. Il a plutôt soutenu que l'ensemble des éléments du soi étaient variés, pesés, hiérarchisés et formaient une combinaison extrêmement complexe. Pour ces raisons il a choisi de ne pas évaluer les bases spécifiques sous-jacentes au jugement d'une estime de soi globale. L'instrument de Rosenberg est un construit unidimensionnel qui explore le niveau de satisfaction que l'individu a par rapport à sa vie, le sentiment d'avoir de bonnes qualités, le sentiment d'avoir une attitude positive envers lui-même. Cet instrument mesure le niveau général de l'estime de soi d'un individu et non pas les dimensions sous-jacentes de l'évaluation globale.

Le questionnaire de Jodoin semble construit, selon un modèle unidimensionnel car l'auteur part du postulat que l'estime de soi est une évaluation globale du soi. Cependant, tout comme Coopersmith (1967), Jodoin (1976) cherche à explorer

à travers son test les quatre dimensions contenues dans la vie de l'enfant: 1) les parents, 2) le professeur et l'école, 3) les pairs, 4) le sujet lui-même mais contrairement à Coopersmith (1967) elle ne donne pas une importance égale à chacune des ses aires. Cependant la restructuration apportée par Hébert (1989) vise à accorder une importance égale à chacune de ses aires. Donc en se référant à la définition du modèle unidimensionnel mentionnée plus haut, il semble que la restructuration du questionnaire le place dans un modèle unidimensionnel.

Selon Harter (1990) l'estime de soi peut être conceptualisé le long d'un continuum allant de l'évaluation très spécifique à l'évaluation très générale du soi et que ses approches ne sont pas nécessairement exclusives. Certains instruments donnent une idée générale de l'estime de soi (construit unidimensionnel) alors que d'autres fournissent un profil plus détaillé des différentes variables reliées à l'estime de soi (construit multidimensionnel).

Les instruments

Parmi plusieurs instruments mesurant l'estime de soi quatre

ont été retenus pour être décrits ci-après. Ces instruments sont l'Inventaire de l'Estime de Soi de Coopersmith, l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg, le Piers-Harris Self-Concept Scale et le plus récent le Self-Perception Profile for Children de Harter. Ces quatre instruments de mesure de types auto-descriptifs semblent être les plus utilisés; c'est pourquoi il serviront de référence pour l'analyse des qualités métrologiques du test de Jodoin.

L'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith (1959) conçu pour les enfants de huit à quinze ans, comprend 58 items répartis en cinq sous-échelles. Une de ces sous-échelles mesure les défenses du sujet et comprend huit items. En dehors de cette échelle de vérité, l'instrument possède quatre sous-échelles explorant les quatre dimensions de la vie de l'enfant à la base du test de Coopersmith (1967): 1) les pairs, 2) les parents, 3) l'école et le professeur 4) le sujet lui-même. Le questionnaire est constitué de phrases pour lesquelles l'enfant a le choix entre deux réponses; pareil à moi ou pas pareil à moi (L'Ecuyer, 1978 et Battle, 1982). Le résultat total est calculé à travers l'ensemble des items et il varie de 58 à zéro.

Au départ Coopersmith, croit qu'il pourra calculer le

résultat de chacune de ces quatre dimensions séparément; mais la construction de ce test ne permet pas d'obtenir des résultats clairement distincts entre chacun des facteurs (Harter, 1990). Pour cette dernière, l'analyse factorielle ne fait pas émerger comme facteurs ces quatre dimensions. Harter (1983) note que les facteurs explorant la performance académique, l'acceptation parentale et la relation avec les pairs émergent mais ne sont pas clairement définis. Le facteur dont le degré de magnitude est le plus haut semble se définir par un amalgame d'items appartenant aux quatre dimensions identifiées par Coopersmith. Selon Harter (1990) il semble que l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith soit un instrument évaluant l'estime de soi générale de l'enfant.

La consistance interne de l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith, varie de .87 à .92 pour les enfants de 4e à 8e année. La corrélation obtenue lors du test-retest après six semaines s'étend de .73 à .85 pour les élèves de 4e à 7e année (Harter, 1990). Les reproches adressés à cette échelle de mesure concernent le très petit échantillon utilisé lors de la validation ainsi que l'absence d'analyse d'items. (L'Ecuyer, 1978 et Battle, 1982).

Le Piers-Harris Self-Concept Scale of Children (1969) conçu

pour les enfants de 4e à 12e année, comprend 80 énoncés demandant aux enfants de parler de leurs traits, ceux qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas. Ces énoncés sont formulés à la première personne du singulier et l'enfant doit répondre par «oui» si cela correspond à ce qu'il croit être et «non» dans le cas contraire.

Pour Piers et Harris (1964) le concept de soi réfère à un ensemble d'attitudes relativement stables. Piers et Harris ont construit leur échelle en partant du postulat que le concept de soi est unidimensionnel; cependant une analyse factorielle faite par Piers et Harris (1964) révèle l'existence de six facteurs: 1) le comportement, 2) le statut intellectuel et scolaire, 3) l'apparence physique et les attributs, 4) l'anxiété, 5) la popularité, 6) le bonheur et la satisfaction. Depuis, plusieurs chercheurs ont effectués des analyses factorielles sur ce même instrument en employant différentes populations. Ces recherches montrent l'existence des six facteurs quoique que trois facteurs seulement émergent considérablement soient le comportement, le statut intellectuel et scolaire, l'apparence physique (Harter, 1990).

L'étude de fidélité faite selon la procédure du test-retest auprès d'une population de 244 élèves de 5e année, rapporte un

coefficient de .77 (L'Ecuyer, 1978; Battle, 1982). Harter elle, (1990) avance que la consistance interne de l'instrument varie de .89 à .93 et les corrélations obtenues lors du test-retest sont de .42 à .90 pour des intervalles variant de cinq semaines à un an. La validité obtenue par des corrélations avec d'autres instruments de mesure varient entre .32 et .85.

L'Echelle de Mesure d'Estime de Soi (1965) de Rosenberg est bâtie selon un modèle unidimensionnel en ce sens qu'elle explore la perception globale du sujet. L'instrument constitué de dix items peut être complété très rapidement et il explore le degré de satisfaction du sujet face à sa vie: le sentiment d'avoir de bonnes qualités, l'attitude positive envers lui-même ou, à l'inverse le sentiment d'être inutile, un raté et le désir d'avoir un plus grand respect de soi. Les énoncés sont formulés à la première personne du singulier et les réponses sont calculées sur une échelle à quatre points s'échelonnant de «fortement en accord» à «fortement en désaccord». Les résultats obtenus à chaque item sont additionnés pour produire un résultat global. Selon Wylie (1974), la méthode de classement de Guttman utilisée par Rosenberg confère une valeur particulière à son instrument.

Le coefficient de fidélité de .92 est obtenu à partir d'une

population de 3,024 étudiants du secondaire (L'Ecuyer, 1978 et Battle, 1982). Harter (1990), rapporte quant à elle, une consistance interne variant de .80 à .90 et une corrélation au test-retest de .80. L'intention de Rosenberg a été d'explorer l'estime de soi globale. Ce questionnaire paraît vraiment unidimensionnel et l'estime de soi y est explorée directement. L'instrument a été initialement conçu pour étudier l'image de soi des adolescents cependant il fut utilisé par la suite aussi bien avec les enfants que les adultes (Harter 1990).

Le Self-Perception Profile of Children de Harter (1985b) est un instrument de type multidimensionnel construit afin d'explorer les différents facteurs du modèle théorique de Harter sur le concept de soi. Fabriqué pour les enfants de huit à quinze ans, il explore les cinq facteurs spécifiques de l'évaluation: 1) la compétence scolaire, 2) la compétence athlétique, 3) l'acceptation sociale, 4) l'apparence physique 5) le comportement, aussi bien que le jugement général de valeur de soi. Les 36 items, six pour chaque sous-échelle sont présentés de façon alternative afin de compenser la tendance qu'ont les enfants à donner des réponses socialement acceptables. Chacun des items est calculé selon une échelle à quatre points (4 à 1), ces résultats sont calculés à l'intérieur de chacune des sous-échelles pour donner un profil

de résultats des six sous-échelles. La consistance interne varie entre .80 et .90. La corrélation du test-retest varie entre .40 et .65 pour un intervalle de temps allant de plus d'un mois à plus d'un an. (Harter, 1990).

Ainsi pour l'ensemble des instruments décrits on remarque qu'ils évaluent les différentes variables inhérentes au développement de l'estime de soi. De ces instruments seul le questionnaire de Rosenberg présente une approche plus global. Pour terminer la prochaine partie de ce chapitre sera consacrée au test de Jodoin afin de connaître les procédures utilisées lors de sa construction.

Le test de Jodoin

Peu d'écrit font mention d'instrument de mesure d'estime de soi de langue française. C'est pourquoi Jodoin, en 1976, conçoit un instrument de mesure d'estime de soi de type auto-évaluatif pour les enfants de huit à douze ans. Elle choisit ce type d'instrument en se basant sur les écrits de Fiske (1971) et Guilford (1954, voir Jodoin, 1976). Ces auteurs mentionnent que le sujet est la personne la mieux placée pour nous informer sur elle-même.

La principale critique adressée aux méthodes auto-descriptives concerne le facteur de désirabilité sociale. Toutefois, Fiske (1971) et L'Ecuyer (1978) soutiennent que ce qui est souhaitable de connaître par l'entremise d'un test d'estime de soi, c'est la façon dont l'individu se perçoit, peu importe que cette perception soit juste ou non, puisque c'est tout de même elle qui va influencer, voire déterminer le comportement de la personne. Trowbridge (1972), constate que c'est dans seulement .5% des cas que nous pouvons douter de la validité des réponses. Fiske (1971) conclut que cette tendance à bien paraître existe mais de façon limitée; il ajoute que de façon générale nous pouvons faire confiance au sujet pour sa propre évaluation.

S'appuyant sur les écrits de Fiske (1971), Jodoin (1976) choisit de construire son test à l'aide de questions à réponses alternatives de type oui-non. Une moitié du questionnaire décrit des indicateurs positifs d'estime de soi, alors que l'autre représente des indicateurs négatifs. Les 68 items composant l'instrument sont élaborés de manière à explorer les différentes variables influençant l'estime de soi: 1) l'acceptation de soi, 2) l'autonomie et les limites clairement définies par les parents, 3) la compétence, 4) la valeur personnelle, 5) l'état affectif, 6) l'acceptation par le

professeur, 7) la compétence à apprendre, 8) la compétence sociale, 9) la popularité.

Après avoir construit le questionnaire, Jodoin procède à une analyse de validité de contenu consistant à déterminer ce que l'instrument mesure en se basant sur le jugement de 20 experts parmi lesquels des psychologues, professeurs en science de l'éducation, chercheurs en éducation, professeurs au secondaire, psycho-éducateurs, omnipraticiens, didacticiens, animateurs et docimologues. Dans une première étape, les analystes ont reçu un texte résumant les formulations théoriques relatives à l'estime de soi. Dans une étape subséquente ces mêmes analystes doivent faire la cotation des items. Cette cotation comprend deux volets. D'abord pour chaque item ils doivent dire s'il est positif, négatif ou neutre par rapport à l'estime de soi. Ensuite les analystes doivent l'associer à une catégorie et indiquer le facteur concerné par cet item. Suite à cette analyse seulement six des neuf facteurs s'avèrent présents de façon significative: 1) l'acceptation, 2) l'autonomie et des limites clairement définies par les parents, 3) le sujet, 4) l'acceptation par le professeur, 5) la compétence à apprendre, 6) les pairs.

Roberge (1981) pousse un peu plus loin l'étude de ce même

questionnaire en apportant une vérification linguistique. Elle rencontre individuellement une dizaine d'enfants afin de s'assurer que chacun connaisse bien le sens des mots et des expressions contenus dans les items. Un linguiste et un professeur à l'élémentaire donnent également leur avis sur la qualité linguistique des items. Elle procède également à une analyse d'items utilisant aussi des corrélations bisériales que tétrachoriques. Suite à cette analyse, elle retire deux items de la catégorie parent et cinq de la catégorie sujet. Le questionnaire passe donc de 68 à 61 items.

De plus elle évalue la consistance interne du questionnaire. Pour l'ensemble du test, elle obtient un coefficient de fidélité de .90 ce qui s'avère très satisfaisant. Cette valeur est parfois observée pour les tests de rendement, d'aptitude et d'habileté mais rarement pour les tests de personnalité dont la norme se situe plutôt aux alentours de .80 (Bernier, 1984). De plus, on remarque que ce questionnaire obtient un coefficient équivalant à ceux de l'Echelle de Mesure de Rosenberg, du Piers-Harris Self-Concept Scale of Children et l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith.

Dans une étape subséquente, elle dote l'instrument d'une

consigne informant le sujet du fait que le questionnaire porte sur des descriptions de soi. La consigne doit amener l'enfant à répondre en considérant son vécu intérieur et l'état habituel dans lequel il se trouve. Ceci rejoint Guédon (1976), sur le fait qu'une consigne doit orienter le comportement que l'on désire voir adopter par le sujet. Elle élabore également un mode de cotation permettant de quantifier l'estime de soi de l'enfant.

En 1986, Labranche établit des normes et valide le questionnaire en présentant une étude corrélacionnelle entre trois instruments de mesures utilisés dont deux portent sur l'estime de soi (Le Jodoin et le Rosenberg) et un autre sur le lieu de contrôle (Le Nowicki-Stickland). Elle arrive à établir une relation négative significative entre le Jodoin et le Nowicki-Stickland; pour une population de 734 sujets elle obtient une corrélation de -0.396 pour une probabilité inférieure à $.001$. Ceci appuie l'énoncé voulant que plus un sujet possède un lieu de contrôle interne plus son estime de soi sera positive (Beebe, 1971; voir Labranche, 1986). De plus, la corrélation entre le Jodoin et le Rosenberg s'avère également significative ($n=734$; $r=.476$; $p<0.001$).

En se basant sur des études antérieures concernant l'estime

de soi et le rendement scolaire, elle prétend qu'un questionnaire sur l'estime de soi aurait avantage à couvrir plus largement les comportements scolaires et relationnels avec les professeurs et les pairs.

Roberge (1981), et Labranche (1986), reconnaissent qu'un plus grand nombre d'items aux catégories école et pairs à l'intérieur du test de Jodoin serait souhaitable. Pour appuyer cette recommandation elles s'appuient sur les écrits de Coopersmith (1967) et Yamamoto (1972), ainsi que sur le développement du concept de soi de L'Ecuyer (1975) qui soutient qu'entre huit et douze ans, lors de l'expansion du soi, les pairs et l'école ont beaucoup plus d'influence sur l'estime de soi que les relations avec les parents. La restructuration du questionnaire est effectuée par Hébert en 1989, afin que chaque catégorie influençant l'estime de soi présente un nombre équivalent de questions. L'instrument, une fois de plus raccourci, passe de 61 à 40 items, soit dix items par catégorie. Il devient le Jodoin 40.

Hébert (1989), procède à une analyse d'items à partir des indices de difficultés et des corrélations tétrachoriques et bisérialles de Roberge (1981). Les dix meilleurs énoncés de chacune des quatre catégories sont conservés. Afin de

s'assurer que le choix des items soit adéquat et en nombre suffisant, la validité est étudiée à partir des sujets de Labranche; le coefficient de corrélation entre le Jodoïn 40 et le Rosenberg augmente légèrement, passant de 0.476 pour la version originale à 0.484 pour la version révisée à 40 items. De plus, elle étudie la validité à partir d'une population de 119 sujets. Une relation positive significative existe entre le Rosenberg et le Jodoïn 40 ($n=119$; $r=0.48$; $p<0.001$); cette corrélation se retrouve également entre le Piers-Harris et le Jodoïn 40 ($n=119$; $r=0.68$; $p<0.001$).

De plus, Hébert (1989) utilise l'analyse factorielle, afin de vérifier si l'instrument de mesure est définissable à partir des quatre facteurs suivant: 1) le sujet 2) les parents 3) le professeur et l'école 4) les pairs. L'analyse factorielle, révèle l'existence de huit facteurs principaux, c'est à dire ceux ayant une magnitude supérieure à 1,5 unités de variance. Ces facteurs auxquels sont associés 38 des 40 questions expliquent 51% de la variance du test. Parmi les 38 questions, douze sont associées à plus d'un facteur. Ces douze questions ont été placées à l'intérieur du facteur avec lequel elles sont le plus fortement associées. Elle prend par la suite chacun des huit facteurs, les insèrent à l'intérieur d'une des quatre catégories établies par Jodoïn en 1976 lors de la construction

de son questionnaire.

Selon Hébert (1989), le premier facteur représente l'estime de soi globale puisque toutes les questions contribuent positivement à l'estime de soi. Elle remarque que la catégorie sujet se retrouve majoritairement dans ce premier facteur. Les résultats des corrélations de Spearman et de Pearson entre les catégories et le reste du Jodoïn 40 indiquent que la catégorie sujet est plus fortement en corrélation avec le Jodoïn 40; ces résultats lui confirment que la catégorie sujet se retrouve dans le premier facteur. Elle regroupe le 2e et le 4e facteur parce qu'ils sont principalement constitués de questions rattachées à la catégorie professeur-école. Le 3e et le 7e facteur sont joints un à l'autre pour former la catégorie pair. Finalement le 5e et le 8e facteurs représentent la catégorie parent. Ces quatre facteurs contribuent à expliquer respectivement, 12%, 10% et 9% de la variance du test ce qui implique que 46% de la variabilité totale du questionnaire s'explique par ces facteurs.

La présente recherche vise d'abord à compléter l'expertise d'Hébert (1989) en étudiant la fidélité du Jodoïn 40.

Le second objectif est d'étudier la consistance interne afin de nous informer de l'homogénéité des items composant

l'échelle de mesure du Jodoin 40.

De plus, les résultats de l'analyse factorielle réalisée par Hébert en 1989 nous apparaissent équivoques en raison de son échantillonnage restreint et du processus qui a conduit à l'obtention des quatre principaux facteurs composant le Jodoin 40. C'est pourquoi nous voulons procéder à une nouvelle analyse factorielle mais cette fois avec un plus grand nombre de sujets.

Comme troisième objectif, nous souhaitons vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant une performance scolaire supérieure à la moyenne obtiennent un résultat plus élevé au Jodoin 40 que les élèves ayant une performance scolaire inférieure à la moyenne.

Le dernier objectif concerne la normalisation de l'instrument de mesure de l'estime de soi; le Jodoin 40. Un tableau de normes sera élaboré afin de rendre possible l'utilisation de cette échelle de mesure.

Chapitre II

Méthode

Le présent chapitre apporte des éclaircissements et des précisions concernant la méthode employée dans cette recherche. Une description des sujets ayant participé à l'expérimentation avec l'instrument de mesure à l'étude dans ce mémoire et des procédures d'expérimentation sera apportée.

Les sujets

Dans le but de réaliser les objectifs prévus dans cette recherche, le questionnaire mesurant l'estime de soi des enfants le Jodoin 40 est soumis à une population étudiante des niveaux de 4e, 5e et 6e années de l'élémentaire. Suivant les recommandations de Nolet (1981), les enfant se trouvant en 3e année sont éliminés. Suite à son étude Nolet (1981) démontre que le Jodoin, n'est pas approprié pour cet âge.

Les sujets de la présente étude, sont âgés de neuf à treize ans et fréquentent les écoles primaires situées sur le territoire de la Commission scolaire de Grand-Mère. Cette localité du Québec se situe dans la région de la Mauricie.

L'échantillon est constituée au départ de 289 garçons et 281 filles dont l'âge moyen est de 10,75 ans. Cependant, de ce nombre treize enfants sont retirés car les données manquantes dans leur questionnaire sont supérieures à quatre. Pour les analyses des résultats 557 sujets dont 273 filles et 284 garçons, sont conservés. Le tableau 1 illustre la répartition de la population selon l'âge.

Tableau 1

Répartition de la population selon l'âge.

ÂGE	N/SUJETS
9 ans	63
10 ans	179
11 ans	177
12 ans	136
13 ans	15

Le tableau 2, quant à lui, donne la répartition des sujets ayant participé à l'étude et permet ainsi d'observer la distribution de l'échantillon entre les trois niveaux scolaires. De plus ce tableau, nous montre de façon détaillée le nombre de garçons et de filles pour chaque niveau scolaire.

La répartition de la population en fonction du niveau scolaire se fait comme suit: 200 élèves de 4e année, 171 élèves de 5e année et 186 élèves de 6e année.

Tableau 2

Répartition de la population
selon le sexe et le niveau scolaire

Sexe	4e année	5e année	6e année
Filles	97	93	83
Garçons	103	78	103

Des précisions concernant les caractéristiques économiques de la population à l'étude dans cette recherche sont présentées au tableau 3. En regardant ce tableau, il est possible de noter que l'échantillon a été divisée selon une échelle de revenus à six niveaux allant du plus faible revenu socio-économique par famille au plus élevé ainsi qu'en fonction des trois niveaux scolaires. Le but de cette répartition est de vérifier si l'échantillon choisi représente bien l'ensemble des différentes couches socio-économiques.

Tableau 3
Répartition de la population
selon le niveau scolaire et le niveau socio-économique.

Revenu	4e année	5e année	6e année	n/sujets
5,000\$-14,999\$	20	21	18	59
15,000\$-24,999\$	43	32	31	106
25,000\$-34,999\$	33	24	25	82
35,000\$-44,999\$	34	24	40	98
45,000\$-54,999\$	33	26	31	90
55,000\$ et plus	28	35	30	93

De cette population scolaire, 116 élèves dont 62 garçons et 54 filles de quatrième, cinquième et sixième année, sont sélectionnés afin de participer à l'étude de fidélité. Le tableau 4 nous présente la distribution de la population ayant collaboré à l'étude de fidélité de l'instrument. Le regroupement en tableau des sujets en fonction du sexe et du niveau scolaire de l'enfant a pour but de vérifier si l'échantillon choisi se distribue également selon chacune des variables mentionnées plus haut.

Tableau 4
Répartition de la population pour l'étude de fidélité
selon le sexe et le niveau scolaire.

Niveau scol.	filles	garçons	n/sujets
4e année	16	24	40
5e année	19	16	35
6e année	19	22	41

Instrument

L'étude porte sur la normalisation, la fidélité et la validité du Jodoïn 40. C'est pourquoi, la dernière section du premier chapitre apporte une description détaillée de cet instrument de mesure d'estime de soi, depuis sa conception en 1976 à nos jours.

Différents auteurs tels que: Roberge, Nolet, Labranche et Hébert ont travaillé à parfaire l'instrument de mesure élaboré par Jodoïn en 1976. Chacun des auteurs a su apporter sa part au questionnaire afin de le doter de qualités métrologiques satisfaisantes pour son utilisation.

Roberge (1981) présente deux modes de cotation. Le premier consiste à obtenir un point lorsque l'enfant répond «oui» à un indicateur d'estime de soi positif et à enlever un point lorsque l'enfant répond de façon négative. En ce qui a trait aux indicateurs négatifs d'estime de soi, une réponse négative donne un point tandis qu'une réponse positive fait perdre un point. Dans l'autre mode de cotation proposé par Roberge (1981), il n'y a pas de correction négative; au lieu d'enlever un point lorsque l'enfant donne une réponse se rapportant à une estime de soi négative on accorde tout simplement aucun point. Roberge (1981) retient cependant le premier mode de cotation puisqu'il permet une distribution plus étendue des sujets. L'étude des résultats montre que le premier mode de cotation entraîne un écart-type de 13,2 alors que le second présente un écart-type de 6,73.

Nolet (1982) précise, en se basant sur Wells et Marwell (1976, voir Nolet, 1982), que le groupe d'âge correspondant le mieux au test est celui des neuf à treize ans car l'enfant doit posséder suffisamment de compétences en lecture pour décoder les phrases et comprendre le sens général des énoncés, ce qui ne semble pas être le cas pour les enfants de huit ans.

Au départ le questionnaire de 68 items ne donne pas le même

poids aux quatre dimensions contenues dans la vie de l'enfant. Les deux premières dimensions (parents et sujet) représentent 70% du test, comparativement à 30% pour les deux dernières (école-professeur et pairs). Selon le rationnel de Jodoin (1976), le nombre d'items appartenant à chaque catégorie est proportionnel à l'importance du rôle joué par chacune des variables pour le développement d'une bonne estime de soi. Cependant Labranche (1986) remet en doute la pertinence du choix de Jodoin (1976) concernant l'importance de chacune des dimensions. Et suite à cette critique Hébert (1989) procède à une restructuration du questionnaire. A ce jour, l'instrument comporte 40 items regroupés à partir des quatre facteurs pouvant influencer le développement de l'estime de soi. Nous retrouvons dix items dans chacune des catégories suivantes: 1) les parents, 2) le sujet, 3) le professeur et l'école, 4) les pairs.

La restructuration de l'instrument amène la nécessité d'opérer certaines analyses statistiques pour s'assurer que cette nouvelle version possède des qualités métrologiques assez solides pour permettre son utilisation. C'est pourquoi avant d'établir de nouvelles normes aux questionnaires il semble nécessaire de vérifier la fidélité ainsi que la validité de l'instrument.

Procédures d'expérimentation

Dans un premier temps, une lettre est expédiée aux parents demandant leur accord sur la participation de leur enfant à cette recherche sur l'estime de soi. Dans cette lettre, il est mentionné clairement que c'est en terme de groupe que les données seront analysées. À cette lettre est joint un court questionnaire d'informations générales permettant ultérieurement de définir la population cible. Cette grille d'information est reproduite à l'appendice B.

Par la suite, l'expérimentatrice rencontre chaque groupe d'étudiants et fait remplir les questionnaires de façon collective. Nous retrouvons en moyenne 25 élèves à l'intérieur de chacune des classes. Une fois le questionnaire distribué, elle lit à voix haute la consigne afin d'éviter les ambiguïtés. Le frontispice du questionnaire est reproduit à l'appendice C.

À partir d'énoncés formulés à la première personne du singulier, il est demandé aux enfants de répondre «oui», si la phrase est vraie pour lui et «non», si elle est fausse pour lui. Un spécimen de Jodoin 40 est présenté à l'appendice D.

Pour s'assurer que l'enfant ne réponde pas sans lire les questions, l'instrument est composé d'une moitié d'énoncés comportant des indicateurs positifs d'estime de soi alors que l'autre moitié est construit à partir d'indicateurs négatifs. Le résultat global s'obtient par l'addition des points obtenus pour l'ensemble du test. L'appendice E présente un spécimen du questionnaire dans lequel est mentionné les indicateurs négatifs et positifs de chacun des énoncés.

Pendant l'administration du test, l'expérimentatrice demeure disponible afin de répondre aux questions des sujets et recueillir les questionnaires. Durant cette période l'enfant demeure à sa place; il lève la main lorsqu'il désire un renseignement ou lorsqu'il a terminé le test.

Aucune restriction concernant le temps alloué pour répondre au questionnaire n'est mentionnée aux élèves. Chacun est tenu d'aller à son rythme. Le temps utilisé afin de remplir le questionnaire est en moyenne de vingt minutes. Nous remarquons cependant que les plus jeunes utilisent environ trente minutes alors que les plus vieux prennent quinze minutes en moyenne pour répondre au Jodoïn 40. En général les élèves de 4e année posent plus de questions face à certaines phrases que les élèves plus âgés.

L'étude de fidélité, consistant à mesurer la stabilité de l'instrument s'est faite de façon à ce que le questionnaire puisse être complété selon la procédure du test-retest. Le niveau de corrélation entre les résultats obtenus lors de chacune des passations, permet de juger de la stabilité de l'instrument dans le temps. Un intervalle trop court entre les deux passations favorise la stabilité car le sujet peut se rappeler les réponses fournies lors de la première passation. Un intervalle trop long, d'un autre côté peut avoir comme effet de réduire la corrélation, à cause du risque de modification dans le niveau d'estime de soi des sujets. L'intervalle de temps idéal doit permettre de réduire autant que possible l'effet combiné de ces deux facteurs (Bernier, 1984, Guédon, 1976). Selltitz, Wrightsman et Cook (1977), considèrent comme convenable pour plusieurs tests psychologiques, un intervalle de deux semaines à un mois. C'est pourquoi, quatre semaines entre les deux passations sont apparues un intervalle adéquat.

Chapitre III

Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre comprend deux parties; la première est consacrée à la présentation des statistiques utilisées ainsi qu'aux résultats obtenus; la seconde concerne la discussion de ces résultats. L'analyse des résultats donne des informations se rapportant à la fidélité, à la validité et la normalisation du Jodoïn 40, répondant ainsi aux objectifs fixés pour ce mémoire. Par la suite, une discussion permettra de faire le lien entre les résultats obtenus et les recherches antérieures.

Présentation et analyse des résultats

Distribution de fréquences

Tout d'abord, à l'aide de tableaux de fréquences, une vérification de la distribution de la population a été faite et ce, afin de s'assurer que l'échantillon choisi soit représentatif de la population générale. De plus ces tableaux ont permis de vérifier si chaque niveau scolaire et le sexe de l'enfant étaient répartis également. Ces tableaux de fréquences concernant la répartition de la population ont été

présentés au chapitre 2.

Le calcul statistique pour la distribution des résultats de l'échantillon au questionnaire d'estime de soi, le Jodoïn 40, rapporte un «kurtosis» de 1.2 et un «skewness» de -1.04. En regardant la courbe de cette distribution il est possible de noter une légère asymétrie vers la droite. Cependant cette courbe correspond tout de même et ce, de façon satisfaisante, à une distribution normale. Cette asymétrie pourrait s'expliquer par le fait que l'instrument soit davantage sensible à l'estime de soi négative c'est à dire qu'il discrimine mieux les enfants ayant une estime de soi faible.

La fidélité

L'évaluation de la stabilité de l'instrument dans le temps est établie en se basant sur la constance du test, mesurée à la suite d'une application répétée. La corrélation de Pearson permet d'étudier la relation existant entre la première et la seconde administration. Les analyses des résultats montrent que le coefficient de fidélité obtenu après quatre semaines d'intervalle est de .87 avec un seuil de signification à .01 et ce, pour un échantillon de 116 sujets répartis selon les trois

niveaux académiques suivants: 4e, 5e et 6e année. Les résultats ont également été analysé en fonction de chaque niveau scolaire. Les coefficients de corrélation sont les suivants: .75 pour le groupe de 4e année, .93 pour le groupe de 5e année et .92 pour le groupe de 6e année; chacun des coefficients a un seuil de signification inférieur à .001. On observe un meilleur coefficient de fidélité pour les deux derniers groupes.

La validité de construit

Dans un premier temps l'utilisation de l'analyse factorielle permet de spécifier quels sont les facteurs explicatifs du résultat obtenu au test à l'étude ainsi que la quantité de variance expliquée par chacun des facteurs.

Diverses directives sont disponibles pour aider les chercheurs à extraire les facteurs explicatifs. Selon DeVillis (1991), deux critères largement employés peuvent servir à retenir les principaux facteurs explicatifs. La règle du «eigenvalue» de Kaiser est une technique basée sur le fait de retenir seulement les facteurs dont la magnitude est supérieure à un.

Une deuxième technique, le test de l'éboulis (scree test) de Cattell est aussi très souvent employé comme critère d'extraction des facteurs. Les facteurs principaux sont choisis à l'aide d'un graphique. Les facteurs se retrouvant dans le coude de la courbe du graphique explique relativement peu la variance du résultat, alors que les facteurs se situant au dessus du coude, en ordonnée, expliquent de façon substantielle la variance. Selon DeVillis (1991), nous devons retenir les facteurs au dessus du coude et rejeter ceux dans et en dessous de celui-ci. La figure 1 illustre le graphique du test de l'éboulis à l'étude dans cette recherche.

Pour les fins de cette recherche une première analyse, la règle du «eigenvalue» a rapporté treize facteurs dont la valeur est supérieure à un. Le tableau 5 indique le pourcentage de la variance expliquée par ces facteurs ainsi que le pourcentage de la variance cumulée. Le premier facteur contribue à expliquer 13.3% de la variance totale, alors que le deuxième, troisième et quatrième facteur contribuent respectivement à expliquer 5.3%, 4.4% et 4.2% de la variance. Quant aux neuf autres facteurs mis ensemble, ils expliquent 27.7% de la variance totale du test.

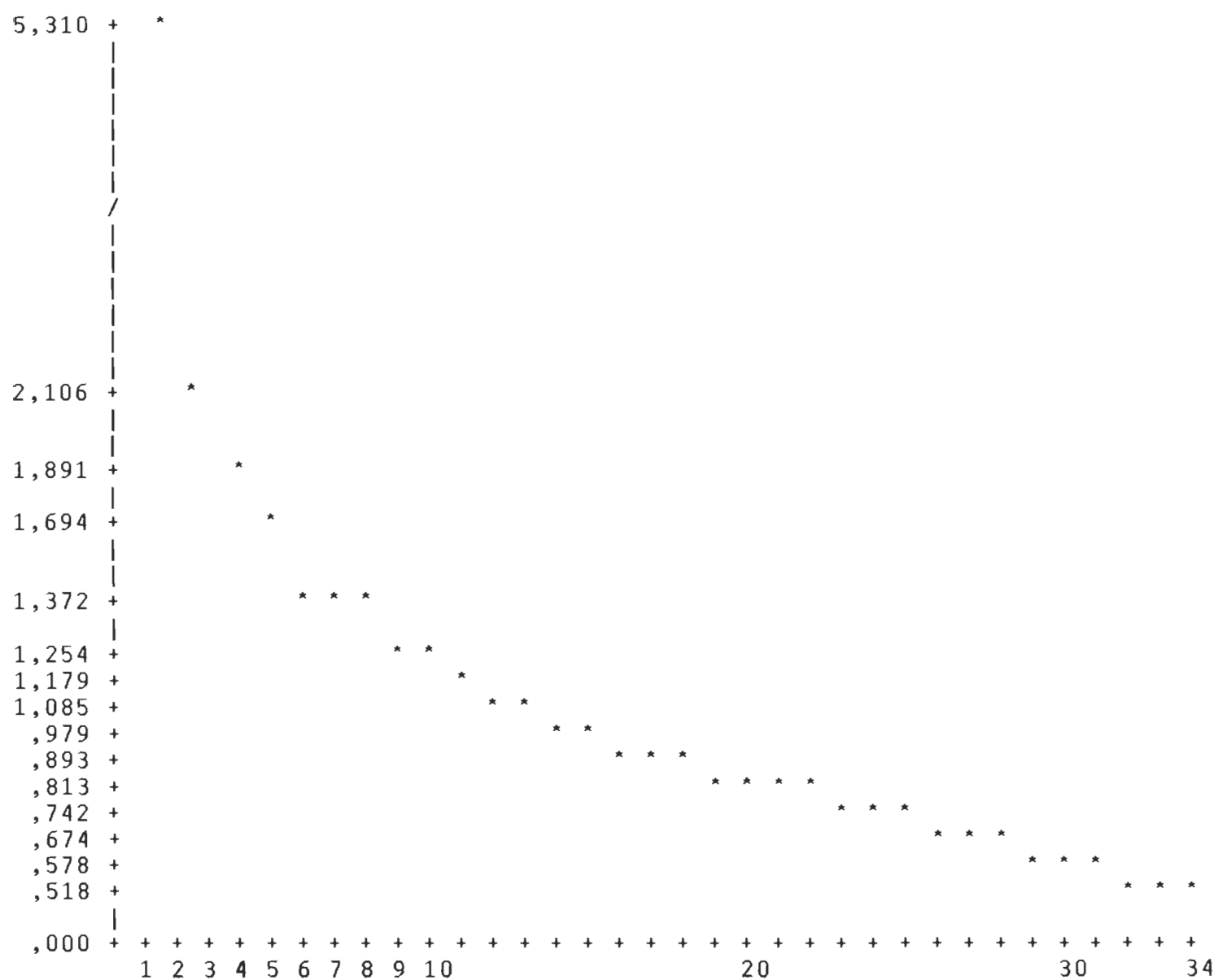


Figure 1. Représentation graphique du test de l'éboullis permettant de voir les principaux facteurs ainsi que leurs degré de magnitude.

Tableau 5
Eigenvalue et proportion de la variance expliquée par
chacun des treize facteurs

Facteur	eigenvalue	% variance	% variance cumulée
1	5.31	13.3	13.3
2	2.11	5.3	18.5
3	1.89	4.7	23.3
4	1.69	4.2	27.5
5	1.45	3.6	31.1
6	1.38	3.4	34.6
7	1.37	3.4	38.0
8	1.28	3.2	41.2
9	1.25	3.1	44.3
10	1.18	2.9	47.3
11	1.12	2.8	50.1
12	1.09	2.7	52.8
13	1.02	2.6	55.4

Une seconde analyse, celle du test de l'ébouli (scree test) permet d'identifier quatre facteurs se situant au dessus de la coupure de la courbe et dont le «eigenvalue» est supérieur à 1.5. À partir de cette deuxième démarche, l'analyse factorielle avec rotation sur quatre facteurs peut alors être effectuée afin d'établir le nombre d'items se regroupant autour de chacun des facteurs. Le facteur un est composé d'items se rattachant à la compétence scolaire et intellectuelle; les

items se regroupant autour du facteur deux touche les aspects négatifs de l'estime de soi; le troisième facteur représente la relation du sujet face aux pairs et le dernier facteur concerne l'acceptation et l'approbation parentale. Le tableau 6 indique le nombre d'items pour chacun des facteurs ainsi que le coefficient de saturation.

Suite à l'analyse factorielle, l'alpha de Cronbach, a permis de vérifier la consistance interne de l'instrument, c'est à dire l'homogénéité des items compris dans l'échelle. Un haut niveau de corrélation inter-items suggère que les items mesurent bien la même chose; le coefficient alpha obtenu pour l'ensemble du test est de .80. Selon DeVillis (1991), un coefficient se situant entre .70 et .80 est un seuil tout à fait respectable. Cependant en regardant la consistance interne de chacun des facteurs on note pour le facteur 1 un coefficient alpha de .70 ce qui s'avère acceptable selon DeVillis (1991). Par contre les trois autres facteurs obtiennent respectivement un coefficient alpha standardisé de .69, .51 et .56. Selon DeVillis (1991) la consistance interne du facteur deux est peu acceptable alors que pour les facteurs trois et quatre leurs consistances internes est inacceptables. Il s'avère important de considérer ce test bâti sur un modèle unidimensionnel mesurant l'estime de soi globale.

Tableau 6
Regroupement des items selon les quatre facteurs principaux
et coefficient de saturation.

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
1	.24			
2	.44			
4	.35			
5	.58			
10	.41			
20	.51			
21	.58			
24	.59			
26	.45			
38	.24			
39	.33			
40	.45			
6		.58		
7		.42		
22		.58		
25		.58		
31		.44		
32		.39		
34		.47		
37		.56		

Tableau 6 (suite)
 Regroupement des items selon les quatre facteurs principaux
 et coefficient de saturation.

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
3			.23	
8			.60	
13			.26	
14			.44	
15			.39	
18			.34	
19			-.44	
27			.60	
30			.44	
33			.44	
36			.34	
9				.43
11				.31
12				.16
16				.24
17				.55
23				.58
28				.35
29				.35
35				.55

Validité hypothético-déductive

Plusieurs auteurs ont souligné l'influence de la

performance scolaire, du sexe et du niveau scolaire sur l'estime de soi. Des analyses de variances ont donc été effectuées afin de vérifier le niveau de corrélation entre l'estime de soi et ces différentes variables.

A) Influence du niveau scolaire

Avant même de regarder les analyses concernant la relation entre l'estime de soi, le niveau scolaire et la performance académique, il nous apparaît important de mentionner les équivalences en lettres des résultats scolaires. Tout d'abord la note A équivaut à quatre, B est égal à trois, C représente le chiffre deux, D équivaut au chiffre un et la lettre E signifie l'échec et correspond au chiffre zéro.

La première analyse de variance indique qu'il existe une différence significative ($P=0.01$) entre le niveau scolaire et les résultats académiques. Afin de vérifier si cette différence se retrouve entre chaque niveau scolaire, un test de comparaison, le Scheffe, a donc été employé. Les résultats de ce test de comparaison indiquent que les groupes d'élèves se trouvant en 4e et 5e année diffèrent significativement ($P=0.05$) quant aux résultats scolaires moyens. Les analyses révèlent

aussi qu'il n'existe pas de différences significatives entre les groupes de 4e et de 6e année ainsi qu'entre les groupes de 5e et de 6e année.

Toutefois, en regardant au tableau 7 les résultats académiques moyens répartis selon chaque niveau scolaire, nous pouvons observer que les élèves de 5e année obtiennent un résultat moyen plus élevé que les deux autres niveaux scolaires.

Tableau 7
Les résultats académiques moyens
répartis selon chaque niveau scolaire.

Niveau scolaire	Moyennes	Écart-types
4e année	2.72	.65
5e année	2.92	.61
6e année	2.77	.67
total	2.80	.65

Une deuxième analyse démontre qu'il n'existe pas de différence significative entre les résultats au Jodoïm 40 et le niveau scolaire. Cependant le tableau 8, montre une tendance pour les élèves de 5e année, à obtenir un résultat moyen plus

élevé au questionnaire d'estime de soi, le Jodoin 40, que les deux autres niveaux scolaires soit la 4e et la 6e année. De plus on observe chez les élèves de 4e année, un résultat moyen au test d'estime de soi de 20.68 ce qui est légèrement inférieur au résultat moyen de l'ensemble de la population à l'étude, ce résultat se situant autour de 21.88.

Tableau 8
Moyennes et écart-types au Jodoin 40
pour les trois niveaux scolaires.

Niveaux scolaires	Moyennes	Écart-types
4e année	20.68	11.18
5e année	23.31	10.86
6e année	21.86	10.29
4e, 5e et 6e années	21.88	10.83

B) Influence du sexe

Afin de voir l'influence du sexe sur l'estime de soi, des analyses de variance sont ici utilisées. L'analyse des résultats indique qu'il n'existe pas de différence significative entre le résultat moyen des filles et le résultat

moyen des garçons au test d'estime de soi le, Jodoin 40 et ce, chez nos trois groupes d'âge.

Néanmoins, comme on peut l'observer au tableau 9, les filles de 5e et 6e année ont tendance à obtenir un résultat moyen plus élevé que les garçons au test d'estime de soi, le Jodoin 40; cette tendance n'est toutefois pas remarquée chez les élèves de 4e année. En effet pour ce niveau scolaire, les analyses indiquent un résultat moyen légèrement supérieur pour les garçons. De façon générale les résultats révèlent que les filles ont tendance à obtenir un résultat moyen plus élevé au Jodoin 40 que les garçons mais cette tendance n'est toutefois pas significative.

Tableau 9

Moyennes au Jodoin 40

selon le niveau scolaire et le sexe.

Niveau scolaire	Masculin	Féminin
4e année	20.86	20.48
5e année	22.71	23.83
6e année	21.57	22.22
total	21.63	22.15

C) Performance scolaire et estime de soi

La présente étude cherche également à vérifier si une relation existe entre les variables performance scolaire et estime de soi.

En regardant la corrélation entre la performance scolaire et les résultats au questionnaire de l'estime de soi, le Jodoin 40, il est possible de constater qu'une relation positive significative ($P \leq 0.01$) existe entre ces deux variables. Lorsque la performance scolaire est élevée, le résultat au Jodoin 40 est également élevé.

Cette relation entre la performance scolaire et l'estime de soi a été examinée de plus près afin de vérifier la permanence de ce lien indépendamment du niveau scolaire. Suite à cet examen il est possible de constater qu'il existe une relation positive et significative ($P \leq 0.01$) entre les résultats scolaires et l'estime de soi et ce, pour les trois niveaux scolaires touchés par la présente étude. Il semble donc qu'une relation positive et significative existe entre la performance scolaire et l'estime de soi pour les élèves de 4e, 5e et 6e année. Le tableau 10 présente les coefficients de corrélation

et le seuil de signification pour chaque niveau académique ainsi que pour la population globale.

Tableau 10

Corrélation entre l'estime de soi et les résultats académiques selon les différents niveaux scolaires.

Niveau scolaire	r
4e année	.4743 **
5e année	.3937 **
6e année	.2780 **
4e, 5e et 6e année	.3919 **

** $P \leq 0.01$

De plus, les résultats présentés au tableau 11 indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre les garçons et les filles au niveau de la relation entre l'estime de soi et la performance scolaire. Les analyses démontrent, pour les deux groupes, qu'une relation positive et significative existe ($P \leq 0.01$) entre l'estime de soi et la performance scolaire.

Tableau 11
Corrélation entre l'estime de soi et la performance académique
selon le sexe.

Sexe	r	N/sujets
garçons	.3785 **	284
filles	.4194 **	273

** $P \leq 0.01$

En résumé, les analyses des résultats effectuées au cours de la présente recherche montrent qu'une relation positive significative ($P \leq 0.01$) existe entre la performance académique et l'estime de soi. Cette relation entre ces deux variables demeure, peu importe le sexe ou le niveau scolaire de l'enfant.

Les normes

Le dernier objectif rattaché à cette recherche vise à élaborer des normes en vue d'une utilisation éventuelle du test d'estime de soi, le Jodoin 40. Les normes ont été établies à partir d'un échantillon de 570 sujets se trouvant en 4e, 5e et 6e année.

Il est possible d'établir des normes à partir de la distribution de fréquences, de la transformation linéaire des scores bruts ou de la normalisation des scores bruts. Dans cette étude les normes découlant de la distribution de fréquences sont les centiles.

Les centiles ont été choisis car ils permettent de situer facilement un résultat individuel et de juger de la performance du sujet par rapport à son groupe. La valeur du centile est comprise entre 0 et 100 et plus le centile est élevé meilleure est la performance. De plus en raison de la distribution qui n'est pas parfaitement normale nous préférons rapporter les centiles.

Un tableau de normes est élaboré à travers les trois niveaux scolaires à l'étude afin de rendre possible la comparaison des résultats de chaque enfant avec son groupe de référence. Nous retrouvons, dans le tableau 12 de la page suivante, le calcul des centiles obtenus pour l'ensemble des scores bruts correspondant à chacun des trois groupes normatifs.

Tableau 12
Centiles obtenus au Jodoïm 40 selon le niveau scolaire.

	4e année	5e année	6e année	
	N: 204	N: 172	N: 194	
Centiles	Cotes	Cotes	Cotes	Centiles
98	36	38		98
96	34	36	36	96
90	33		34	90
85	32	34	32	85
75	30	32	30	75
65	26	30	28	65
60	25	28		60
55			26	55
50	24	26	24	50
45	22	24		45
40	20	22	22	40
35	18	21	20	35
30	16	20	17	30
25	14	18	16	25
20	12	16	12	20
15	10	15	10	15
12		10		12
10	6		6	10
8		6		8
6	0			6
4	-4	0		4
2	-9	-10	-4	2

Discussion

Dans la première partie de la discussion un retour sur les analyses statistiques concernant les qualités métrologiques du Jodoïn 40 est effectué, afin de mettre en évidence les forces et les faiblesses de cet instrument de mesure d'estime de soi. Dans la seconde partie les différentes variables à l'étude dans ce mémoire seront reprises et discutées à la lumière des recherches antérieures.

Qualités métrologiques du Jodoïn 40

Les qualités métrologiques de l'instrument ont une grande importance dans l'obtention d'une évaluation juste du phénomène à observer. C'est pourquoi il importe de rendre compte de la valeur psychométrique du questionnaire avant de faire les liens entre les résultats obtenus concernant les différentes variables pouvant influencer l'estime de soi (le niveau scolaire, le sexe, la performance académique) et les théories existantes.

A) La fidélité

Tout d'abord, la fidélité test-retest, une méthode employée pour mesurer la stabilité de l'instrument de mesure, est utilisée. Si le phénomène étudié est susceptible aux changements, la fidélité test-retest devient une technique peu appropriée car l'instabilité du phénomène observé peut venir fausser les résultats (Harter, 1990, DeVillis, 1991). Les différents auteurs consultés jusqu'à maintenant semblent croire que l'estime de soi est un phénomène relativement stable suivant les phases de développement de l'enfant (Cotton, 1983, Harter, 1990). Donc, le test-retest, comme technique permettant d'évaluer la stabilité de l'instrument, peut être ici employé puisque l'intervalle entre les deux moments de passation n'est pas suffisamment long pour que des changements considérables dans l'estime de soi des enfants soient survenus.

Le coefficient de corrélation obtenu entre la première et la seconde passation et ce, après quatre semaines d'intervalle est significatif ($P < 0.01$). Ce coefficient de 0.87 se compare nettement aux instruments de mesure d'estime de soi les plus utilisés. Les coefficients de fidélité de l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith après un intervalle de six semaines s'étendent de 0.73 à 0.85 pour les élèves de 4e à 6e

année (Harter, 1990). Pour ce qui est de l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg le coefficient de fidélité établi sur une population de 3,024 étudiants du secondaire est de 0.92 (L'Ecuyer, 1978; Battle, 1982). Harter (1990), quant à elle, rapporte pour l'échelle de Rosenberg un coefficient de fidélité de 0.80. Le coefficient de fidélité du Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, rapporté par L'Ecuyer (1978) et Battle (1982), pour une population de 244 élèves de 5e année est de 0.77. Harter (1990), rapporte un coefficient de fidélité s'entendant de 0.42 à 0.90 pour des intervalles variant de cinq semaines à une année. Le coefficient de fidélité du Jodoin 40, s'avère donc des plus acceptables lorsqu'il est comparé aux instruments de mesure les plus utilisés. Toutefois on observe pour le groupe de 4e année, un coefficient de fidélité plus faible que pour les deux autres groupes. L'instrument de mesure demeure bon mais est moins fidèle pour les élèves de ce niveau. Le Jodoin 40 semble être une mesure plus appropriée pour les enfants de 5e année et de 6e année.

B) Validité de construit

Les analyses concernant la validité de construit ont d'abord eu pour objectif de spécifier quels sont les facteurs explicatifs du résultat obtenu au Jodoin 40. Suite à cette

première analyse quatre facteurs ont pu être identifiés. Cependant lors de l'étude de la consistance interne seulement un des ces quatre facteurs obtient une consistance interne acceptable. Les résultats de l'analyse factorielle vont donc à l'encontre des conclusions proposées par Hébert (1989), à savoir que le Jodoin 40 est définissable à l'aide des quatre catégories d'énoncés à la base de la définition opérationnelle de Jodoin (1976). On ne retrouve dans la présente recherche qu'un seul facteur.

Bien que Coopersmith (1967) et Rosenberg (1989) croient à une estime de soi globale et à des sentiments d'estime de soi spécifiques, leurs instruments ont été conçus de façon unidimensionnelle. Ils mesurent une estime de soi globale et ils n'évaluent pas les dimensions spécifiques reliées à l'estime de soi. Jodoin en se basant sur de tels instruments semble avoir donné un caractère unidimensionnel à son instrument.

De plus, la définition de l'estime de soi retenue par Jodoin (1976), possède un caractère unidimensionnel; elle définit l'estime de soi comme un jugement de valeur sur l'être entier. Malgré le fait qu'elle soit consciente de l'influence de différents domaines spécifiques de l'estime de soi, il

semble qu'elle cherche davantage à évaluer l'estime de soi de façon globale. A la lueur de la démarche de l'auteure et de sa définition il apparaît peu surprenant de retrouver un seul facteur.

Il semble donc que le résultat total du Jodoïn 40, provienne de l'évaluation générale de l'estime de soi et non pas des domaines spécifiques reliés à l'estime de soi de l'enfant.

Toutefois, les résultats obtenus révèlent que la consistance interne du Jodoïn 40 dans son ensemble est tout à fait acceptable, voire même très bonne; les travaux de DeVellis (1991) et de Bernier (1984) permettent de formuler cette affirmation. Selon DeVellis (1991), un coefficient alpha se situant entre 0.70 et 0.80 est tout à fait acceptable. Lorsque ce même coefficient se situe entre 0.80 et 0.90 nous pouvons être en mesure de dire que la consistance interne de l'instrument est très bonne. Bernier (1984), quant à lui, mentionne que pour les tests de personnalité le coefficient doit normalement se situer aux alentours de 0.80.

De plus, en comparant le Jodoïn 40 aux autres instruments

de mesure de l'estime de soi, on remarque que la consistance interne du Jodoin 40 est équivalente aux instruments les plus utilisés.

C) Distribution de fréquences

La légère asymétrie retrouvée lors des analyses statistiques pourrait s'expliquer par le fait que l'instrument soit davantage sensible à l'estime de soi négative c'est à dire qu'il discrimine mieux les enfants ayant une estime de soi faible. Afin de rendre la distribution tout à fait normale il serait approprié de procéder à des calculs statistiques qui permettraient de retirer certains items qui discriminent moins bien les enfants ayant une estime de soi élevée.

Le Jodoin 40 est un instrument de mesure acceptable. Toutefois, lors de son utilisation il est important de tenir compte qu'il évalue l'estime de soi globale et qu'il semble être une mesure plus fiable pour les enfants de 5e et 6e année que pour les enfants de 4e année. Du point de vue clinique, il permet de dépister les élèves ayant une estime de soi faible et son utilisation, bien qu'appropriée en recherche, requiert une transformation des résultats en scores Z.

Validité hypothético-déductive

A) La variable niveau scolaire

Les résultats de la présente recherche démontrent qu'il n'existe pas de différence significative entre le niveau scolaire et l'estime de soi. Ces résultats rejoignent ceux de Piers et Harris (1964), Purkey, Graves et Zellner (1970), et Trowbridge (1972) dont les conclusions montrent peu de changement concernant la variable âge. Cependant Trowbridge (1972), Piers et Harris (1964), remarquent un faible déclin de l'estime de soi avec l'âge ce que nous ne retrouvons pas dans cette recherche. Au contraire, il semble plutôt y avoir une tendance pour les élèves de 5e année à obtenir un résultat moyen à l'estime de soi plus élevé que pour les deux autres niveaux scolaires à l'étude. Cette tendance vient appuyer les conclusions de Cotton (1983) à savoir que l'estime de soi diminue au moment où la personne se déplace d'un stade à un autre et lorsqu'elle est en période d'apprentissage.

L'enfant de 4e année entre dans une nouvelle phase scolaire appelée le deuxième cycle, dans lequel de nouveaux apprentissages lui seront demandés. L'enfant de 5e année est

depuis maintenant un an dans ce deuxième cycle, il a eu le temps d'assimiler certaines connaissances l'amenant à se sentir plus compétent. Ce sentiment de compétence face à l'apprentissage pourrait expliquer la tendance pour les élèves de 5e année à obtenir un meilleur résultat au test d'estime de soi que les élèves se trouvant en 4e année. Selon Battle (1982), lorsque les jeunes se sentent plus compétents dans leurs négociations avec les demandes environnementales, leur estime de soi augmente. Coopersmith (1967), Cotton (1983) et Mack (1983) croient également que la compétence favorise une meilleure estime de soi.

Ce sentiment de compétence peut également être mis en relation avec les résultats scolaires. Selon Coopersmith (1967), Fournier (1976) et Cotton (1983) les expériences de succès vécues par l'enfant contribuent à développer des sentiments positifs face à ses capacités d'apprentissage. Or la présente recherche révèle que les élèves de 5e année obtiennent, et ce de façon significative, des résultats scolaires plus élevés que les élèves de 4e année.

De plus, selon L'Ecuyer (1978), Cotton (1983), Mack (1983) et Harter (1990), l'enfant de 6e année devient, quant à lui, confronté à de nombreux changements tant physiques, cognitifs

que sociaux; il doit arriver à intégrer et accepter ces transformations. L'enfant entre donc dans un nouveau stade apportant de nombreux changements et venant transformer la structure de l'organisation de l'estime de soi. Selon Cotton (1983), l'estime de soi peut diminuer durant cette période de transformation car l'adolescent évalue si son corps est suffisamment attirant; il se questionne sur son identité sexuelle et sur tous les changements en cours. L'adolescent devient plus conscient et en même temps plus critique face à lui-même. Ce questionnement et cette conscience entraîne une diminution de l'estime de soi. En s'appuyant ainsi sur les travaux de Cotton (1983) et de L'Ecuyer (1978) il est possible d'expliquer pourquoi les élèves de 6e année obtiennent un résultat moins élevé au test d'estime de soi que les élèves de 5e année.

B) La variable sexe

Comme mentionné dans le premier chapitre, les conclusions des recherches concernant la relation entre le sexe et l'estime de soi sont assez partagées. Certains auteurs observent une évaluation de soi plus positive pour les garçons lorsque ceux-ci prennent de la maturité. Selon Battle (1982), les filles à l'élémentaire obtiennent de meilleurs résultats au test

d'estime de soi que les garçons; mais chez les jeunes du secondaire il remarque le phénomène inverse: l'estime de soi des garçons augmente avec la maturité. Hébert (1989) semble arriver à une conclusion inverse. Sans qu'il y ait des différences significatives entre les deux groupes, elle observe néanmoins, pour les élèves de 3e à 5e année, une tendance pour les garçons à obtenir un résultat plus élevé que les filles, au Jodoin 40. Mais cette tendance se renverse chez les étudiants de 6e année et les filles de ce groupe obtiennent une moyenne plus élevée que les garçons au même test d'estime de soi. Contrairement à Battle (1982), Hébert (1989) voit une augmentation de l'estime de soi pour les filles lorsque celles-ci vieillissent. Les recherches de Horowitz (1962), Piers et Harris (1964), Sears (1970) et Trowbridge (1972), concluent que la variable sexe à l'élémentaire n'est pas significative dans la mesure de l'estime de soi.

Les analyses des résultats de la présente recherche vont dans le sens des conclusions de la majorité des chercheurs révélant qu'il n'existe pas de différence significative entre les filles et les garçons de 4e, 5e et 6e année. Cependant, tout comme Hébert (1989), nous observons une tendance pour les filles de 5e et 6e année à obtenir un résultat moyen au test d'estime de soi plus élevé que pour les garçons.

C) La variable performance académique

La plupart des auteurs sont d'accord pour dire que le sentiment de compétence joue un rôle majeur dans le développement de l'estime de soi. Ce sentiment de compétence se développe tout au long de la vie à travers les expériences de succès et d'échec. Mais, selon Cotton (1983), la période de latence est une période davantage marquée par la construction des compétences et de l'apprentissage. Toujours selon Cotton (1988), la capacité à bien faire les choses et la réussite scolaire mène à une estime de soi positive.

Les corrélations obtenues entre la performance scolaire et l'estime de soi vont dans le même sens que pour l'ensemble des auteurs qui ont traité de ce sujet. Tout comme Piers et Harris (1964), Coopersmith (1967), Sears (1970), Purkey (1970) et Kokenes (1974) les résultats de la présente recherche montrent qu'une relation positive et significative existe entre ces deux variables et ce, indépendamment du sexe ou du niveau scolaire. Les résultats de cette étude confirment donc l'hypothèse selon laquelle les enfants ayant une performance scolaire élevée obtiennent également un résultat élevé au test d'estime de soi.

La relation entre la performance scolaire et l'estime de soi peut trouver son explication dans les propos de Cotton (1983), Mack (1983), Fournier (1976) et Héroux (1982). Selon Héroux (1982), l'enfant apprend à se juger comme bon ou mauvais à partir de ses expériences. Par son système d'évaluation l'école renforce cette tendance et amène l'enfant à porter un jugement sur sa valeur. Selon Cotton (1983) et Mack (1983) les expériences de succès équipent l'enfant d'un plus grand sentiment de compétence, car celui-ci a le sentiment intérieur d'avoir la capacité de répéter cette performance lui permettant ainsi d'aborder les nouveaux défis avec plus de facilité. Fournier (1976) explique cette relation par le fait que les succès répétés en milieu scolaire amène l'enfant à développer des sentiments positifs face à ses capacités, de sorte que l'enfant se sent capable et compétent ou, à l'inverse, les échecs répétés de l'enfant mènent alors celui-ci à se voir comme incapable.

En terminant soulignons le fait que les élèves ayant de bons résultats scolaires possèdent, de façon générale, une estime de soi plus élevée que les étudiants ayant des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Youngblood (1975) n'a peut être pas tout à fait tort lorsqu'il affirme que l'estime de soi est un excellent prédicteur de la performance scolaire. Et

comme le mentionne Covington (1989), pour favoriser l'apprentissage, il devient important d'accroître l'estime de soi de l'enfant.

Conclusion

L'objectif premier de cette recherche consiste à compléter l'expertise d'Hébert en étudiant la fidélité, la validité et en établissant des normes pour le Jodoïn 40. La normalisation se justifiait par la nécessité de normes pour un instrument de mesure afin de permettre son utilisation éventuelle. Avant même d'effectuer cette normalisation, il était important de s'assurer de la fidélité et de la validité de l'instrument.

Les résultats de cette recherche indiquent que le Jodoïn 40 est un instrument de mesure possédant les qualités métrologiques nécessaires pour permettre son utilisation. Il est démontré que sa fidélité dans le temps et sa consistance interne sont tout à fait comparables aux instruments les plus utilisés. Cependant contrairement à nos attentes, l'analyse factorielle révèle que ce questionnaire ne possède pas une structure multidimensionnelle mais plutôt unidimensionnelle et évalue l'estime de soi globale des enfants âgés entre neuf et douze ans.

Une fois rassuré quant à la valeur métrologique de l'instrument les normes ont été établies à partir de la

distribution de fréquences. Les centiles sont dressés en fonction des trois niveaux scolaires à l'étude, permettant ainsi de situer facilement un résultat individuel et de juger de la performance d'un sujet par rapport à son groupe.

Les résultats de cette recherche révèlent qu'il existe une différence significative entre le niveau scolaire et la performance académique. Cette différence se situe entre les élèves de 4e et 5e année. Les enfants se trouvant en 4e année performant moins bien que ceux de 5e année. Il est possible de s'interroger sur l'attitude des professeurs face à l'évaluation. Ou encore, de supposer que cette année charnière marquant le passage entre le premier et le deuxième cycle représente un nouveau défi perturbant le sentiment de confiance et la capacité d'apprentissage de l'enfant.

L'attitude des professeurs face à l'évaluation est peut-être influencée justement par cette période marquée par de nouveaux apprentissages. Deviennent-ils plus sévères parce qu'ils s'attendent à une diminution de la performance scolaire? Comme le mentionne Cotton (1983), lorsque l'enfant est en période d'apprentissage, il vit temporairement un sentiment de doute; il est gauche, il fait des erreurs; il se peut donc que ses performances soient diminuées comme il se peut que les

professeurs s'attendant à des performances plus faibles sous-évaluent les étudiants de ce groupe. Il serait intéressant de comparer l'estime de soi des élèves de première année, étant eux aussi au début d'un cycle, à ceux de 2e et 3e année afin de voir si le même phénomène se produit.

Cette recherche a également permis de considérer l'influence des variables niveau scolaire et sexe sur l'estime de soi des enfants. Les résultats permettent de constater que l'estime de soi n'est pas affectée de façon significative par le niveau scolaire. Toutefois, une tendance pour les élèves de 5e année à obtenir, au questionnaire d'estime de soi, un résultat moyen plus élevé que les deux autres groupes est observée. Cette étude révèle également que l'estime de soi des enfants de 4e, 5e et 6e année ne subit pas de façon significative l'influence de la variable sexe. Cependant une tendance pour les filles de 5e et de 6e année à obtenir un résultat moyen plus élevé que les garçons au Jodoin 40 est notée. Ici aussi, il serait intéressant de voir si cette tendance pour les filles, à obtenir un résultat moyen à l'estime de soi plus élevé, se maintient à mesure qu'elles vieillissent; ou si, tout comme l'étude de Battle (1982) le montre chez les étudiants du secondaire, les garçons possèdent une estime de soi plus élevée.

L'hypothèse selon laquelle, les élèves ayant une performance scolaire supérieure à la moyenne, obtiennent un résultat, au questionnaire d'estime de soi le Jodoin 40, plus élevé que les élèves ayant une performance scolaire inférieure à la moyenne, est vérifiée. Les corrélations obtenues entre ces deux variables, performance académique et estime de soi, vont dans le même sens que l'ensemble de la littérature. Tout comme la plupart des auteurs, les résultats obtenus lors de cette recherche permettent de conclure qu'une relation significative existe entre ces deux variables et ceci, indépendamment du sexe ou du niveau scolaire.

De plus, en examinant attentivement la relation entre la performance académique et l'estime de soi, il est possible de constater que, pour les trois niveaux scolaires à l'étude dans cette recherche, les élèves de 5e année obtiennent une meilleure performance académique ainsi qu'un résultat moyen au Jodoin 40 supérieur aux deux autres groupes étudiés. Cette constatation semble venir confirmer l'hypothèse de départ, à savoir que les élèves ayant une performance académique supérieure à la moyenne obtiennent un résultat au questionnaire d'estime de soi plus élevé que ceux ayant une performance académique inférieure à la moyenne.

Ce questionnaire, le Jodoïn 40, peut maintenant être utilisé plus facilement, puisque des normes ont été établies auprès d'une population scolaire des niveaux 4e, 5e et 6e années. Cependant il importe de spécifier que cet instrument possède une structure unidimensionnelle évaluant l'estime de soi globale de l'enfant. Il semble faux de prétendre que le Jodoïn 40 puisse évaluer séparément les différentes dimensions parents, sujet, professeur-école et pairs. Ces dimensions ont servi de base à la construction des différents items, mais ne se retrouvent pas comme facteurs d'une structure multidimensionnelle du questionnaire.

Parmi les avantages à l'utilisation éventuelle du Jodoïn 40 soulignons l'économie de temps résultant de la réduction de plus du tiers des items rendant ainsi l'attitude des enfants plus positive face au questionnaire. Il s'administre de façon collective et demande en moyenne vingt minutes aux élèves pour répondre. Il procure également à la population de langue française, âgée entre neuf et douze ans, un instrument mesurant l'estime de soi ce qui permet d'éviter les traductions libres nécessaires pour l'utilisation des autres instruments du même type.

Appendice A

Organisation interne des éléments constitutifs du soi
selon L'Ecuyer

Tableau 13
Organisation interne des éléments constitutifs du
soi selon le modèle de L'Ecuyer.

Structures	Sous-structures	Catégories
Soi matériel	- Soi somatique	Traits et apparence condition physique et santé
	- Soi possessif	Possession d'objets et de personnes
Soi personnel	- Image de soi	Aspirations, activi- tés, sentiments et goûts, intérêts, ca- cités, qualités et défauts
	- Identité de soi	Rôle et statut consistannce
Soi adaptatif	- Valeur de soi	Compétence et valeur personnelle
	- Activité du soi	Conformité, autono- mie, ambivalence, dépendance
Soi social	- Préoccupations et activités sociales	Réceptivité domination
	- Référence à l'autre sexe	Nil
Soi non-soi	- Nil	Nil

Appendice B

Grille d'information à l'intention des parents

S.V.P. inscrire les renseignements suivants:

Nom de votre enfant, _____

Date de naissance de votre enfant, _____

Âge de votre enfant, _____

Sexe de votre enfant: Masculin _____ Féminin _____

Nom de l'école qu'il fréquente, _____

Nom de professeur de votre enfant, _____

Niveau de scolarité de votre enfant, _____

Acceptez-vous que le professeur de votre enfant m'informe
de sa note sommaire de fin d'année _____

Occupation de la mère, _____

Occupation du père, _____

Revenu familial (cochez)

Entre 5,000\$ et 14,999\$ _____

Entre 35,000\$ et 44,999\$ _____

Entre 15,000\$ et 24,999\$ _____

Entre 45,000\$ et 54,999\$ _____

Entre 25,000\$ et 34,999\$ _____

Entre 55,000\$ et 64,999\$ _____

Entre 65,000\$ et plus _____

Merci de votre collaboration

Appendice C

Frontispice du questionnaire

Inscris ici les renseignements suivants:

Ton nom: _____

Ton sexe: Masculin _____ Féminin _____

Ton âge: _____ Date de naissance: _____

Ton année scolaire: _____

Le nom de ton professeur: _____

Occupation de ton père: _____

Occupation de ta mère: _____

Instructions

Tu vas lire une série de phrases. Imagines que les phrases parlent de toi. Mets un cercle autour de "oui" si la phrase est vrai pour toi. Mets un cercle autour de "non" si elle est fausse pour toi.

Ce qu'on veut savoir, c'est comment tu es d'habitude. Réponds en pensant comment tu es la plupart du temps.

Si par exception, il y a une question où tu ne sais pas quoi répondre, passes à la phrase suivante.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Dis tout simplement ce que tu penses vraiment.

Prends bien ton temps pour répondre aux questions

Appendice D

Spécimen du Jodoïin 40

- 01- Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de
la misère en classe..... oui non
- 02- Quand on m'explique quelque chose j'ai de la mi-
sère à comprendre..... oui non
- 03- J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes
que moi..... oui non
- 04- Je m'occupe de bien paraître..... oui non
- 05- Quand le professeur nous pose des questions, je
sais bien les réponses..... oui non
- 06- J'ai peur de me tromper quand je fais quelque
chose..... oui non
- 07- Mes parents voudraient que je sois plus débouil-
lard..... oui non
- 08- Au récréation, mes amis aiment que je joue avec
eux..... oui non
- 09- Mes parents sont toujours occupés quand je veux
leur parler..... oui non
- 10- À l'école je finis mon travail après les autres... oui non
- 11- Je parle beaucoup avec mes parents..... oui non
- 12- Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à
l'école..... oui non
- 13- Je suis fort(e)..... oui non
- 14- Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées..... oui non
- 15- Après l'école de amis viennent jouer chez moi..... oui non

Appendice E

Spécimen du Jodoïn 40 avec les indicateurs positifs et négatifs

- | | |
|---|---|
| 01- Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe. | + |
| 02- Quand on m'explique quelque chose j'ai de la misère à comprendre. | - |
| 03- J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi. | - |
| 04- Je m'occupe de bien paraître. | + |
| 05- Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien les réponses. | + |
| 06- J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose. | - |
| 07- Mes parents voudraient au je sois plus débrouillard. | - |
| 08- Aux récréations, mes amis aiment que je joue avec eux. | + |
| 09- Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler. | - |
| 10- À l'école je finis mon travail après les autres. | - |
| 11- Je parle beaucoup avec mes parents. | + |
| 12- Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école. | - |
| 13- Je suis fort(e). | + |
| 14- Mes amis trouvent que j'ai de bonne idées. | + |
| 15- Après l'école des amis viennent jouer chez moi. | + |
| 16- La fin de semaine je fais des choses avec mon père ou avec ma mère. | + |
| 17- Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce que je suis. | - |
| 18- D'habitude j'aime mieux jouer tout seul. | - |

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa gratitude à son directeur de thèse M. Bertrand Roy, professeur au département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières. Par ses conseils judicieux donnés avec tact et diplomatie, par sa disponibilité, son expertise et son écoute il a sû apporter son soutien constant tout au long de cette recherche.

L'auteure désire également exprimer sa reconnaissance à M. Germain Couture, assistant de recherche au GREDEF de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour l'expertise et l'aide apportée au niveau du traitement statistique des données.

Références

- BATTLE, J., (1982). Enhancing self-esteem and achievement, in Handbook for professionals, Seattle, Special Child Publications.
- BERNE, E., (1961). Transactional analysis in psychotherapy, New York, Grove Press.
- BERNIER, J.J., (1984). Théorie des tests, principes et techniques de base, Chicoutimi, Gaétan Morin .
- BLACK, F.W., (1974). Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children, Child Development, vol.45, no.4, 1137-1140.
- BLEDSE, J., (1964). Self-concept of children and their intelligence, achievement, interests and anxiety, Journal of Individual Psychology, no. 20, 55-58.
- BOWMAN, D.O., (1974). A longitudinal study of selected facets of children's self-concept as related to achievement and intelligence, The Citadel Monograph Series, no.12, 1-16.
- BRANDEN, N., (1969). The psychology of self-esteem. New York, Bantam.
- BRANDEN, N., (1971). The disowned self. Los Angeles, Nash Publishing.
- BURNS, R.B., (1979). The self concept: theory, measurement, développement and behaviours. New York, Longman.
- CAMPBELL, P.B., (1965), Self-concept and academic achievement in middle grade public school children, doctoral dissertation, Wayne State University.
- CARR, M., BORKOWSKI, J.G., MAXWELL, S.E., (1991). Motivational components of underachievement, Developmental Psychology, vol 27., no.1, 108-118.
- CHAREST, M C., (1973). Investigation sur le comportement auto-évaluatif d'un groupe sous-productif et d'un groupe sur-productif, Mémoire de Maîtrise Inédit, Université de Montréal.
- COOPERSMITH, S., (1959). A method for determining types of self-esteem, Journal of Abnormal and Social Psychology, no.50, 87-94.

- COOPERSMITH, S., (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco, W.H. Freeman.
- COTTON, N., (1983). The development of self-esteem and self-esteem regulation, in The development and sustaining of self-esteem in childhood, Mack, J.E., Ablon, S.L., ed. New York, International Universities Press Inc.
- COVINGTON, M.V., (1989). Self-esteem and failure in school: analysis et policy implications, in The social importance of self-esteem., Mecca, A.M., Smelser, N.J., Vasconcellos, J., ed. University of California Press, 72-124.
- CROCKENBERG, S.B., SOBY, B.A., (1989). Self-esteem and teenage pregnancy, in The social importance of self-esteem. Mecca, A.M., Smelser, N.J., Vasconcellos, J., ed. University of California Press, 125-164.
- DEVILLIS, R.F., (1991) Scale development theory and application, Applied Social Research Methods Series, vol.26, Sage Publications Inc.
- ELLERMAN, D.A., (1980). Self-regard of primary school children: some australian data, The British Journal of Educational Psychology, 50, part.2, 114-122.
- FINK, M.B., (1962). Self-concept as it relates to academic achievement, California Journal Educational Ressource, no.13, 57-62.
- FISKE, D.W., (1971). Measuring the concepts of personnality. Chicago, Adline Publications.
- FOURNIER, C., (1976). Analyse du concept de soi auprès de deux groupe d'étudiants du secondaire présentant un sous-rendement et un sur-rendement scolaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- GUÉDON, M.C., (1977). Introduction à l'élaboration des tests d'aptitudes. La librairie de l'Université de Montréal.
- GOWAN, J.C., (1960). Factors of achievement in high school and college, Journal of Counsling Psychology, no.7, 91-95.
- HARTER, S., (1983). Developmental persperctive on the self-system, in Handbook of Child Psychology, Paul H. Mussen, 4e ed. vol.4, 275-385.

- HARTER, S., (1985b). The Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children Manuel, Denver, University of Denver.
- HARTER, S., (1990). Issues in the assessment of self-concept of children and adolescents, in Through the eyes of the child, Annette M. La Greca ed., Miami, University of Miami.
- HÉBERT, S., (1989). Restructuration et validation d'une épreuve d'estime de soi chez les enfants de 8 à 12 ans: Le Jodoïn. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Québec à Trois-Rivières.
- HÉROUX, L., (1982). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- HÉROUX, L., (1983). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans, Monographies des sciences de l'Education, Université du Québec à Trois-Rivières, vol.11, no.3.
- HOGUES, L., (1979). Relation entre le concept de soi et le rendement scolaire chez les insuffisants visuels inscrits en classe régulière. Mémoire de maîtrise, inédit, Université de Montréal.
- HOROWITZ, F.D., (1962). The relationship of anxiety, self-concept and sociometric status among fourth, fifth and sixth grade children, Journal of Abnormal and Social Psychology, 65, 212-214.
- IRVIN, F.S., (1967). Sentence completion responses and scholastic success or failure. Journal of counseling Psychology, no.14, 269-271.
- KOKENES, B., (1974). Grade level differences in factor of self-esteem. Developmental Psychology, 10, no.6, 954-958.
- JODOIN, S., (1976). Une mesure de «self-esteem» chez les enfants, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LABRANCHE, L., (1986). Une étude de validation et de normalisation d'une épreuve de mesure d'estime de soi, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- L'ECUYER, R., (1975). La génèse du concept de soi: théorie et recherches. Sherbrooke, ed. Naaman.

- L'ECUYER, R., (1978). Le concept de soi. Presses Universitaires de France.
- LEWIS, L.P., (1979). The self as a developmental concept, Human Development, vol.22, no.6, 416-419.
- LONG, B.H., HENDERSON, E.H., ZILLER, R.C., (1967). Developmental changes in the self-concept during middle childhood, Merrill-Palmer Quarterly 13, no.3, 201-215.
- MACK, J.E., (1983). Self-esteem and its development: an overview in The development and sustaining of self-esteem in childhood, Mack, J.E., Ablon, S.L., ed. New York, International Universities Press Inc.
- MORSE, W.C., (1964). Self-concept in the school getting, Child Educateurs, december, 195-198.
- NOLET, L.P., (1982). L'estime de soi de pré-adolescents de père alcoolique actif ou non actif, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- PHILLIPS, B.N., (1963). Age change in accuracy of self perception, Child Development, 312, 1041-1046.
- PIERS, H.V., HARRIS, D.B., (1964). Age and other correlates of self-concept in children, Journal of Educational Psychology, vol.55, no.2, 91-95.
- PIERS, H.V., (1969). Manuel for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Nashville, Tennessee, Counselor Recordings and Tests.
- PURKEY, W.W., (1970). Self-concept and school achievement. University of Florida, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- PURKEY, W.W., GRAVES, W., ZELLNER, M., (1970). Self-Perceptions of Pupils in an Experimental Elementary School, Elementary School Journal, 71, 166-171.
- ROBERGE, L., (1981). L'estime de soi des enfants diabétiques âgés de 8 à 12 ans, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- ROSENBERG, M., (1965). Society and the adolescent of self-image, Princeton, N.J., Princeton University Press.

- ROSENBERG, M., (1989). Society and the adolescent of self-image, Middletown Connecticut, ed. revised, Wesleyan University Press.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development. New York, Holt.
- SAMUEL, S.C., (1977). Enhancing self-concept in early childhood: theory and practice. New York, Human Sciences Press.
- SEARS, R.R., (1970). Relation of early socialization experiences to self-concept and gender role in middle childhood, Child development, 41, no.2, 267-289.
- SELLTIZ, C. WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W., (1977). Les méthodes de recherches en sciences sociales, Traduit par Bélanger David, Montréal, H.R.M.
- SHAW, M.E., EDSON, K., BELL, H., (1960). The self-concept of bright underachieving high school students as revealed by an adjective check-list. Personnel and Guidance Journal, no.39, 193-196.
- SMELSER, N.J., (1989). Self-esteem and social problems: an introduction, in The social importance of self-esteem Mecca A.M., Smelser, N.J., Vasconcellos, J., 1-23.
- TROWBRIDGE, N.T., (1972). Self-concept and socio-economic status in elementary school children, America Educational Research Journal, 9, no.4, 525-537.
- WEST, J.L., (1976). An investigation of children's self-concept variance in the elementary school grades one, three and six, Dissertation Abstract, 37, 05A, 2616.
- WYLIE, R.C., (1961). The self-concept: a critical survey of pertinent research literature, Lincoln, Nebraska, Nebraska Press.
- WYLIE, R.C., (1974). The self-concept: a review of methodological considerations and measuring instruments, 2e ed. révisée, vol.1, Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.
- WYLIE, R.C., (1979). The self-concept: theory and research on selected topics, 2e ed. révisée, vol.2, Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.

- YAMAMOTO, K., (1972). The child and his images, Boston, Houghton Mifflin.
- YELA, M., (1956). La signification psychologique de l'analyse factorielle comme méthode de recherche, L'analyse factorielle et ses applications, Paris, éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- YOUNGBLOOD, R.L., (1975). Self-esteem and academic achievement of Filipino high school students, Educational Research Quartely, vol. 1, no.2, 27-36.
- ZILLER, R., (1973). The social self, New York, Pergamon Press.